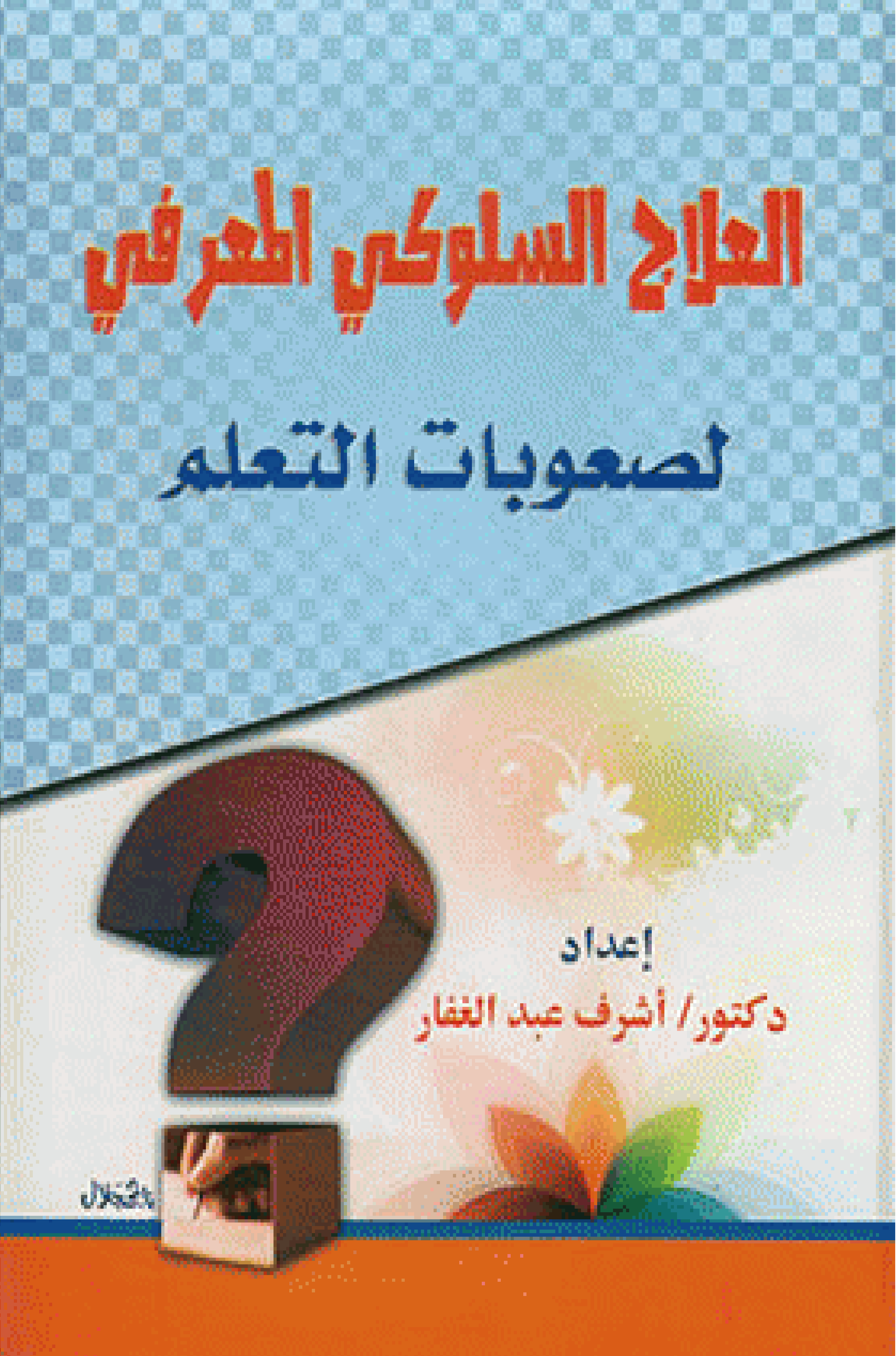

العلاج السلوكي المعرفي
لصعوبات التعلم
إعداد
دكتور/ أشرف عبد الغفار

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة:

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات، والحمد لله الذي علم الإنسان بالقلم، وعلمه ما لم يكن يعلم، والصلاة والسلام على رسول الله، معلم البشرية، صَلَّى ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.

وبعد ،،، فهذا الكتاب قد نال به الباحث – ولله الحمد – درجة الدكتوراه في فلسفة التربية، تخصُّص الصحة النفسيَّة، من كلية التربية ـ جامعة عين شمس.

وقالوا عنه في قاعة المناقشة:

ـ « نحن بين يدي رسالة في غاية الأهمية، والباحث قد بذل جهدًا مشكورًا، ورجع إلى مصادر كثيرة عربية وأجنبية حديثة، وناقشها مناقشة علمية، وقد قام بتصميم وإعداد البرنامج العلاجي وأدوات الدراسة المناسبة بعد التقنين. وقد وُفِّق الباحث في اختيار موضوع الدراسة ».

ويحتوي هذا الكتاب على **ستة فصول**:

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة وأهميتها:

ويناقش فيها الباحث أهمية الدراسة والمشكلات والأهداف والمصطلحات وحدود الدراسة.

الفصل الثاني: وتناول الإطار النظري والمفاهيم الأساسية، ومفهوم صعوبات التعلم، والفرق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم المتشابهة، وصعوبات التعلم النمائية أو المعرفية، وصعوبات التعلم الدراسية أو الأكاديمية، والتعرف على صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، كما تناول أسباب صعوبات التعلم، والاتجاهات

(الاتجاه النفسي العصبي، والاتجاه النمائي، والاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، وتكامل الاتجاهات) في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم.

الفصل الثالث: البحوث والدراسات السابقة: وهو على أقسام:

القسم الأول: وفيه دراسات تناولت صُعُوبات التعلُّم، ثم خلاصة وتعقيب.

القسم الثاني: وفيه دراسات تناولت فاعليَّة الأساليب والبرامج المعرفيَّة- السلوكيَّة، ثم خلاصة وتعقيب.

القسم الثالث: وفيه الدراسات التي تناولت بعض الصعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لدى الأطفال، ثم خلاصة وتعقيب.

وبعد ذلك خلاصة وتعقيب عام على الدراسات السابقة، ثم استفاد الباحث من التراث السيكولوجي لصياغة فروض الدراسة.

الفصل الرابع: وقد ناقش الطريقة والإجراءات التي تناول فيها الباحث الأدوات المستخدمة من المقاييس والاختبارات وطرق التقنين وتجانس العيِّنة والأسلوب الإحصائي، ويشير الباحث إلى أنه قد تمَّ حذفُ مقياس الصعوبات الاجتماعية والانفعالية التي تشمل كراسة التعليمات، وكراسة الإجابة، ووضْعُهُ في كتاب منفصل.

الفصل الخامس: ويتضمن النتائج وتفسيرها. وفيه تعقيب عام على النتائج في ضوء الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة، وطرق القياس للمنهج المستخدم، وخلاصة عامة على النتائج.

الفصل السادس: والذي اقترح فيه الباحث بعض البحوث والدراسات المقترحة، والتوصيات والتطبيقات التربوية.

القاهرة في: (١٤٣٦هـ - ٢٠١٤م)

الفصـل الأول

(مدخلُ الى الدِّراسَة، وأهميَّتها)

- مقـدِّمــة
- أهميـة الدِّراسَة
- مشكلة الدِّراسَة
- أهداف الدِّراسَة
- مصطلحات الدِّراسَة
- حدود الدِّراسَة


mohamed khatab

الفصل الأول

مدخل إلى الدِّراسَة وأهميتها

- **مقدِّمة:**

يعتبر مجال صُعُوبات التعلُّم (Learning Disabilities) من المجالات الحديثة نسبيًّا في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين، في بداية الستينيات على وجه التحديد، وذلك من أجل تقديم الخدمات التربويَّة والبرامج الإرشاديَّة والتدريبيَّة والعلاجيَّة لفئة من الأطفال الذين يتعرضون لأنواع مختلفة من الصُّعوبات التي تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي، مؤدية إلى الفشل التعليمي، أو التسرب من المدرسة إذا لم يتم مواجهتها، والتغلب عليها. (أنور الشرقاوى، ١٩٩٩، ص ١٠٩).

وفي ظل سيادة الاعتماد على الجرعات الأكاديميَّة الجاهزة، وانحسار النشاط المعرفي الذاتي للمتعلُّم، واطراد تدفق المثيرات والمعلومات، وارتفاع كثافة الفصول المدرسيَّة، والتقصير في دور المعَلِّم، واستسلام المناخ النفسي الاجتماعي السائد لكل هذه الظواهر، تزايدت صُعُوبات التعلُّم ومشكلاته بصورة دراميَّة خلال العقود الثلاثة الأخيرة من هذا القرن، وبات مجال صُعُوبات التعلُّم واحدًا من أكثر المجالات التربويَّة استقطابًا للاهتمام الإنساني بكل فئاته وتوجهاته.

ومع تقليص وانحسار دور إعمال العقل، والعمليات العقليَّة المعرفيَّة، وتضاؤل المدخلات ذات التأثيرات الدائمة على النمو العقلي المعرفي والتحصيل الأكاديمي، باتت الاضطرابات أو الصُّعوبات النمائيَّة المتمثلة في صعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة، والصُّعوبات الأكاديميَّة المتمثلة في صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات

أكثر شيوعًا وانتشارًا وتباينًا، من حيث الدرجة والنوع وعموميَّة التأثير.

(زيدان السرطاوي، ١٩٨٨، ص ١١).

وقد استثارت هذه الظواهر وعي روَّاد الفكر التربوي في هذا المجال، محدثة أصداءً بالغة العمق شملت الأسس النظريَّة والتشخيصيَّة والعلاجيَّة، والأدوات والبرامج، والإعداد الأكاديمي والمهني للممارسين والمشتغلين بهذا المجال.

وقد شهد مجال صُعُوبات التعلُّم تطورات هامة خلال النصف الثاني من هذا القرن، وكانت أكثر تلك التطورات أهميَّة هي تعاظم واطِّراد الوعي لدى الأجيال المتعاقبة من أفراد المجتمع بحق جميع الأطفال في الحصول على فرص تعليميَّة متكافئة.

وقد شكلت تلك التوجهات دعمًا مطَّرِدًا للفكر النظري والبحثي لمجال صُعُوبات التعلُّم، وكان إيقاع التقدم الذي أحرزه مجال صُعُوبات التعلُّم خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الحالي بالغ الاطِّراد، فقد تحدد مفهوم صُعُوبات التعلُّم (learning disabilities)، وتم إقراره، كما انتشرت وتوسعت وتنوعت برامج التربية الخاصة في المدارس العامة، وتنامت الجهود لبناء وإعداد الأدوات والاختبارات، وأساليب التشخيص والتقويم، وباتت قضايا ومشكلات التربية الخاصة من المناطق البحثيَّة الساخنة والجاذبة للباحثين والتربويين وعلماء النفس على حدٍّ سواء. (سيد عثمان، ٢٠٠٠، ص١١٠).

ويرى العديد من العلماء والباحثين أن عدد ذوي صُعُوبات التعلُّم يمثل (٤٣٪) من جملة التلاميذ الذين يتلقَّون خدمات التربية الخاصة، وأنه يتزايد سنويًّا بنسبة (١٤٠٪) منذ عام ١٩٧٧. وهذا المعدل المطرد يفوق قدرة الإيقاع الحالي للمناشط التربويَّة، وإمكانات الباحثين لاختبار النظريات المتنامية العدد، والنماذج

والاستراتيجيات المقترحة للتعامل مع هذه الأعداد، وعلى الرغم من أن صُعُوبات التعلُّم كمجال مهمٍّ من مجالات التربية الخاصة قد أقام دعائمه على أسس صلبة في جوانبه البحثيَّة والتربويَّة والمهنيَّة والتطبيقيَّة، إلا أنه لا يزال أكثر مجالات علم النفس عامة، والتربية الخاصة على وجه الخصوص إثارة للجدل والخلاف حول مختلف قضاياه النظريَّة والبحثيَّة والمنهجيَّة. (Lazarus, 1984, p 55).

وقد أثرت هذه القضايا ومازالت تؤثِّر على تطور المجال على النحو التالي:

- هناك نوع من عدم الاتفاق حول التعريفات الأساسيَّة لصُعُوبات التعلُّم، وحتى التعريف الأخير الذي تبنته اللجنة الاستشاريَّة القوميَّة لصُعُوبات التعلُّم (١٩٩٤) مازال يثير الكثير من الجدل والخلاف حول اتساع نطاقه، وشموله للعديد من الفئات، مما أفرز تباينًا هائلًا في التصنيف والمعالجة.

- مشكلة تباين وتمايز أساليب التشخيص اعتمادا على المنطلقات النظريَّة التي يتبناها كل أسلوب تشخيصي.

- مازالت مشكلة تأصيل أو إرساء أن الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم يبدون أعراضًا متباينة تتطلب معالجات تربويَّة متباينة، تختلف عن المعالجات التربويَّة المطلوبة لذوى مشكلات التعلُّم الأخرى تحتاج إلى تدعيم وترسيخ.

- مازالت المداخل النظريَّة المفسِّرة لصُعُوبات التعلُّم تعكس اختلافا يشمل النقاط التالية:

أ- الأطر النظريَّة القائمة حول افتراض أن صُعُوبات التعلُّم هي نتيجة لعوامل وراثيَّة أو بيولوجيَّة، أو خلل في وظائف معيَّنة في المخّ.

ب- الأطر النظريَّة القائمة حول الخصائص السلوكيَّة المرتبطة، ومدى اتِّساقها

مع الافتراضات المتعلقة بالأسباب، سواء كانت أسبابًا بيولوجيَّة المنشأ أو بيئيَّة أو اجتماعِيَّة المنشأ.

ج- الأطُر النظريَّة القائمة حول المداخل التقويميَّة المتعلقة بفرض التباعد أو الانحراف ومداه، وعلاقته بفنيَّات التشخيص والتصنيف والبرامج العلاجيَّة المقترحة، والقيمة التنبؤيَّة لهذه البرامج كما تبدو في الواقع العلمي، ومع ذلك فإن الدراسات والبحوث التي اهتمت بالكشف المبكر عن ذوي الصُّعوبات تشير إلى أن قابليَّة هذه الفئة لإحراز أي تقدم أو نجاح تربوي تتضاءل باطِّراد مع تأخر الكشف عنهم، كما يؤثِّر هذا التأخير تأثيرًا سلبيًا على فاعليَّة البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم. (فتحي الزيات ١٩٩٨، ص ١٦٤).

فقد عُرِفَت صُعُوبات التعلُّم بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديميَّة، إلا أن العديد من الباحثين و المربِّين يرون أن صُعُوبات التعلُّم ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديميَّة.

وانطلاقًا من هذا يجب أن يتجه الاهتمام إلى مثل هذه المتغيرات والأبعاد والتي تتداعى لتدور حول مشكلات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم الأكاديميَّة.

وفي هذا المجال يرى العديد من الباحثين أنه لا يكفي أن نتعامل مع الصُّعوبات الأكاديميَّة بمعزل عن الآثار الاجتماعِيَّة الانفعالِيَّة المترتبة على هذه الصُّعوبات، وقد استقطبت هذه - الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة – اهتمامًا كثيرًا من المنظمات على اختلاف مستوياتها وتوجُّهاتها.

ويشير جرشام ١٩٨٩(Gresham) بأن (٧٥٪) من المقالات المنشورة عن المهارات

الاجتماعِيَّة، استمرت في التزايد والاطِّراد في مجالات التربية الخاصة، وكان هناك إجماع بين المنظمات المختلفة لصُعُوبات التعلُّم على تضمين تعريف صُعُوبات التعلُّم بحيث يشمل اضطرابات المهارات الاجتماعِيَّة (Social Skills Deficits) كمجال نوعى من مجالات صُعُوبات التعلُّم. .(Gresham&Ellott,1989 p108)

* * *

• أهميَّة الدِّراسَة:

مع تعاظم أهميَّة وحيويَّة صُعُوبات التعلُّم واطِّراد الاهتمام بالعوامل والأسباب المرتبطة بها توجد ندرة في حدود علم الباحث في البحوث والدراسات العربيَّة التي تناولت الأسس النفسيَّة والتشخيصيَّة والعلاجيَّة لصُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

وعلى ذلك فالدِّراسَة الحالية هي محاولة جادَّة، وخطوة في تشخيص وعلاج الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

وتظهر هذه الأهميَّة بأن الصُّعوبات النمائيَّة والأكاديميَّة مرتبطة بالطفل أو الشخص، أما الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة فتمتد لتشمل الوالدين والأسرة والمدرسة والبيئة المحيطة بالطفل، فهي أحرى بالدِّراسَة الجادة.

وتتضح أهميَّة الدِّراسَة النظريَّة والتطبيقيَّة في النواحي الآتية:

١- محاولة الكشف عن العوامل التي تعوق عمليَّة التعلُّم، والمتمثِّلة في عدة عوامل مختلفة نذكر منها (سوء التوافق الشخصي، وضعف المهارات الاجتماعِيَّة، والدافعيَّة للإنجاز، والعلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة).

٢- محاولة الكشف عن هذه العوامل المعوقة لعمليَّة التعلُّم، وعلاجها بغية الوصول بالتلاميذ إلى مستوى معقول يتناسب مع استعداداهم وقدراتهم

الحقيقيَّة، وذلك لإحداث علاقة تأثير وتأثر بين التلاميذ والأسرة والمدرسة. والبعد عن تكوين الاتجاهات السلبيَّة تجاه الدِّراسَة التي تؤدي بدورها إلى وضوح صعوبات خاصة بالتعلُّم.

٣- محاولة الكشف المبكر عن ذوي الصُّعوبات من خلال الآتي:-

أ- تستنفِد صُعُوبات التعلُّم التي يعاني منها الطفل جزءًا عظيمًا من طاقاته العقليَّة والانفعالِيَّة، وتسبِّب له اضطرابات انفعالِيَّة أو توافقيَّة تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، ويكون أميل إلى الانطواء والاكتئاب أو الانسحاب؛ مما يؤثِّر على مفهومه عن ذاته.

ب- محاولة الكشف عن السبب والنتيجة، فالعلاقة بين الاضطرابات المعرفيَّة والأكاديميَّة والانفعالِيَّة المصاحبة لها، تكون قد أسهمت إسهامًا فعَّالًا في تهيئة الأسباب العلميَّة والتربويَّة والأكاديميَّة والنفسيَّة، لإعداد البرامج العلاجيَّة لذوي صُعُوبات التعلُّم، حيث تختلف البرامج والأنشطة والممارسات التربويَّة والعلاجيَّة باختلاف كون صُعُوبات التعلُّم والاضطرابات المصاحبة لها سببًا أو نتيجة.

(Lyon Guhing, p 468)

ج- إن المشكلة الرئيسيَّة لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم تكمن في استمرار افتقارهم إلى النجاح، فتكرار الرسوب للطفل تجعله يبدو أقل قبولًا لدى مدرِّسيه، وأقرانه، وأبويه، حيث يؤدي فشله المتكرِّر إلى زيادة اتجاهاتهم السالبة نحوه، ومِن ثَمَّ يزداد لديه الشعور بالإحباط مما يؤدي مرة أخرى إلى مزيد من سوء التوافق، وانحسار صورة الذات، ويصبح هؤلاء الأطفال مفتقدين لتعاون الآخرين، كالأقران والمدرسين والأسرة، مما يعمق لديهم الشعور بالعجز.

كما تظهَر أهميَّة الدِّراسَة الحالية في شِقَّيْنِ: أحدهما نظري، والآخر تطبيقي،

وذلك كما يلي:

الشِّقُّ الأول: وهو محاولة تشخيص أهم صُعُوبات التعلُّم التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، والخاصة بالصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة، والتي تؤثِّر بدورها على المجالات المرتبطة بالتحصيل الدراسي.

والشِّقُّ الثاني: تجريبي، ويتعلق بالأسلوب الجيد الذي يتبعه المعَلِّمون والمربُّون وغيرهم لتزويد الأطفال بالمهارات الضروريَّة التي توجه وتضبط سلوكهم، ويتضح في تصميم برنامج (معرفي – سلوكي) لعلاج المشكلات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة للأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم.

وسوف يأخذ الباحث منحَى العلاج (المعرفي – السلوكي).

ويوضِّح ماهوني وأرنكوف (Mahony & Arnkoff): أن هناك ثلاث صور رئيسيَّة من العلاج (المعرفي- السلوكي):

١ـ العلاج العقلاني (Rational).

٢ـ العلاج الذي يتناول تحسين مهارات التعامل والمواجهة.
(Coping skills therapies)

٣ـ العلاج من خلال حلِّ المشكلة (Problem- solving therapies)

وسوف يأخذ الباحث النوع الثاني من العلاج، والذي يتناول تحسين المهارات الاجتماعِيَّة، والتي تتناسب مع طبيعة العيِّنة موضع اهتمام الدِّراسَة الحالية.

وتعتبر طريقة العلاج الذي يتناول أسلوب التدريب على المهارة من أنسب الطرق التي تناسب الأطفال، وهذا ما أكدته جهود الكثير من المعالجين، ومنهم (ميتشينباوم Mechienbaum١٩٧٦) الذي اهتم بالتدريب على التعلُّم الذاتي، وبخاصة تعليم الأطفال طريقة تعليم أنفسهم السلوك الفعال والمناسب في حجرة

الفصل المدرسي. (لويس كامل مليكه، ١٩٩٠، ص٩٣).

وقد اهتمت بعض البحوث والدراسات بذوي صُعُوبات التعلُّم بغية الوصول بهم إلى أفضل مستوى من الأداء والتحصيل الدراسي، وتحسين المهارات الاجتماعِيَّة، ومن بين هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر:

- دراسة (أنور الشرقاوى، ١٩٨٣). والتي أوضحت أن هناك عوامل ترتبط بصُعُوبات التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة بدولة الكويت ممثلة في:

أ- إحساس التلميذ صاحب الصعوبة بالعجز، وعدم الثقة بالنفس.

ب- الظروف الأسريَّة للتلميذ، وما يرتبط بها من عوامل.

ج- العلاقة بين المدرس والتلميذ.

د- المنهج، وما يرتبط به من متغيرات وعوامل وأبعاد.

- دراسة (فتحى الزيات، ١٩٨٩) في البيئة السعوديَّة، والتي توصلت نتائجها إلى أن أكثر صُعُوبات التعلُّم شيوعًا لدى تلاميذ عيِّنة الدِّراسَة، هي الصُّعوبات المتعلقة بمشكلات السلوك الاجتماعي والانفعالي، كما توصلت الدِّراسَة إلى وجود فروق دالَّة في مفهوم الذات والتوافق الاجتماعي بين التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم والتلاميذ العادِيِّينَ، وذلك لصالح التلاميذ العادِيِّينَ.

- دراسة (لين وآخرينLynne et al، ١٩٩١)، والتي أوضحت نتائجها أن هناك علاقة ارتباطيَّة بين ضعف السلوك المتوافق في البيئة الأسريَّة، ونتائج تحصيل التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم.

- دراسة (ليسا كوبير Lisa Kupper،١٩٩٢) والتي أسفرت نتائجها عن تحسين أطفال المجموعة التجريبيَّة في طريقة النطق وإخراج الحروف من مخارجها

بطريقة سليمة، مما أسهم بدوره في حبِّهم للمناخ المدرسي، وتنفيذ ما يطلب منهم من مهامٍّ داخل الإطار المدرسي.

- دراسة (أنور رياض وحصة عبد الرحمن، ١٩٩٢) والتي أكدت نتائجها على المتغيرات المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم حسب تأثيرها على التلميذ على النحو التالى: علاقة المدرس بالتلاميذ (٨٣.٨٦٪)، والظروف الأسريَّة (٧٧.٧٥٪)، المنهج المدرسي (٧٤.٩٪)، الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس (٧٠.٨٥٪).

- دراسة (مصطفي محمد أحمد، ١٩٩٧) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠١) في كل من الاستقرار الأسري، وأساليب التنشئة الوالدية، وتعاون كل من الأسرة والمدرسة، والمنهج المدرسي، وعلاقة المعَلِّم بتلاميذه في الفصل، والدرجة الكليَّة لمقياس البيئة الأسريَّة/ المدرسيَّة بين التلاميذ العادِيِّينَ وذوي صُعُوبات التعلُّم، وذلك لصالح التلاميذ العادِيِّينَ.

***

• مشكلة الدِّراسة:

تعتبر مشكلة التحصيل الدراسي للطالب الهمَّ الأكبر للأسرة المصريَّة، سواء كان ابنها عاديًّا أو معوَّقًا، أو يعاني من صعوبة تعلُّم، أو تأخر دراسي، وحتى لو كان متفوقًّا، ويرجع هذا إلى عوامل عديدة، لعل أبرزها قصور كفاءة النظام التعليمي، بسبب كثرة عدد الطلاب بالقياس إلى إمكانات مؤسسات التعليم، من الحضانة إلى الجامعة، فضلًا عن ثورة التطلعات في عصرنا الحالي التي تجعل الطالب وأسرته يطمحون إلى المزيد من التعليم كوسيلة للحراك الاجتماعي، وللارتقاء بشأن الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، وعدم التركيز

على إتقان حرفة معيَّنة؛ ومِن ثَمَّ نشأت أشكال متباينة من صُعُوبات التعلُّم يعجز عن الوفاء بها التعليم العام في معاهدنا في إطار المناهج وطرق التدريس العاديَّة.

ولذا أصبح إلزامًا الأخذ بأشكال بديلة من التعليم العلاجي تواجه تلك الصُّعوبات، تستند في الغالب إلى التدريس الفردي والجماعات التعليميَّة الصغيرة، مع تجزئة المقررات الدراسيَّة في إطار نظرة شاملة لها، مع العمل على تنشيط الطالب في العمل المدرسي، ومتابعة تقدمه أولًا بأول.

كما تستنفد صُعُوبات التعلُّم التي يعاني منها التلميذ جزءًا كبيرًا من طاقته العقليَّة والمعرفيَّة والانفعالِيَّة، وتسبِّب له اضطرابات توافقيَّة تترك بصماتها على شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وتتوقف مشكلة صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة في البحث الحالي على أساس السلوك الصريح داخل الفصل المدرسي ظاهر للعيان بالنسبة للمعَلِّم، وعلى قدرة الوالدين على الاكتشاف المبكر لهذه الصعوبة، وعلى كفاءة الخدمات الإرشاديَّة، والعلاجيَّة المتوفرة. (David & Peter Hall, 1996, p 148)

كما تكمن المشكلة الأساسيَّة لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم في استمرار افتقارهم إلى الوصول لمستوى تحصيلي معين، فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها التلميذ تجعله يبدو أقل قبولًا لدى مدرِّسيه ووالديه وأقرانه.

وفي هذا الصدد يرى (فتحى الزيات، ١٩٩٨) أن أي تقصير أو تأخير في تحديد أو تشخيص أو علاج صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة، يقود بالضرورة إلى صعوبات تعلُّم أكاديميَّة لاحقة، حيث وجد العديد من الباحثين أن هناك علاقات ارتباطيَّة وعلاقات سببيَّة ذات دلالة بين كل من (ضعف المهارات

الاجتماعِيَّة، ومستوى الدافعيَّة للإنجاز، وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي) ومستوى التحصيل الدراسي على اختلاف مستوياته ومراحله من ناحية أخرى.

والدِّراسَة الحالية تسعى إلى تحديد وتشخيص أهم صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة/ الانفعاليَّة التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة الذين يعانون من انخفاض في المستوى التحصيلي، ثم إعداد برنامج معرفي سلوكي، ودراسة أثره من حيث التخفيف من تلك الصُّعوبات.

ولقد أتيح للباحث الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي، وفي إطار المشكلات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة التي تميز الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم مقارنة بذويهم من العادِيِّينَ، حيث تم إيجاد العديد من هذه الدراسات والتي منها على سبيل المثال لا الحصر:

- دراسة (مصطفي كامل، ١٩٨٨) والتي توصلت إلى أن هناك نسبة كبيرة من التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم، ويتصفون بالاندفاعيَّة والنشاط الزائد، وهذه تعدُّ من أهم مظاهر قصور عمليَّة الانتباه لديهم.

- دراسة (محمود عبد الحليم منسي، ١٩٨٩) والتي توصلت إلى تحديد أهم العوامل المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم وهي: (المدرسة - المعَلِّم - المناهج - الكتب الدراسيَّة).

- دراسة (محمد أمين المفتي، ١٩٨٩) والتي أوضحت نتائجها أن الموقف التعليمي والمتغيرات المحيطة اللاحقة به تسهم في إيجاد صُعُوبات التعلُّم، والممثلة في المناخ المدرسي العام السائد، والإمكانات المدرسيَّة، مثل كثافة عدد الطلاب بالفصول، وما يترتب على ذلك من عدم مراعاة الفروق الفرديَّة، وطبيعة المادة الدراسيَّة ومستواها، والأنشطة التعليميَّة المتاحة، واتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسيَّة والمدرسة والمدرِّسين.

- دراسة (جون كيرشينر John Kershner، ١٩٩٠) والتي توصلت نتائجها إلى أن مفهوم الذات الموجب يعتبر مؤشرًا لارتفاع نسبة التحصيل في كل من الحساب واللغة المكتوبة والمقروءة.

- دراسة (محمد البيلي وآخرون، ١٩٩١) والتي أجريت على عيِّنة من تلاميذ الصف السادس بدولة الإمارات العربيَّة المتحدة، وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أن التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم كانوا أقل من أقرانهم من العادِيِّينَ من حيث القدرة العدديَّة واللفظيَّة، والتفكير المنطقي، ومستوى دافعيَّة الإنجاز والتكيف.

- دراسة (سعيد دبيس، ١٩٩٤) والتي أوضحت نتائجها عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في المظاهر السلوكيَّة المميزة لصُعُوبات التعلُّم النمائيَّة بأبعادها الخمسة، وهي: (الإدراك السمعي، اللغة المنطوقة، التوجه، التناسق الحركي، والسلوك الشخصي)، وذلك بالرغم من تأثيرها في الصُّعوبات التي تؤثِّر على عمليَّة التحصيل الدراسيِّ.

كذلك اهتمت بعض البحوث والدراسات في البيئة العربيَّة والأجنبيَّة بإعداد وتصميم برامج تدريبيَّة وعلاجيَّة لتخفيف صُعُوبات التعلُّم، ومنها على سبيل المثال:

- دراسة (تيسير الكوافحة، ١٩٩١)، دراسة (جاى كويدرGay Kuder ، ١٩٩١)، دراسة (هويدا حنفي، ١٩٩٢)، دراسة (جيرى Jerry، ١٩٩٣)، دراسة (جيمس هيربورت James Herbert، ١٩٩٧)، دراسة (عزة محمد سليمان، ٢٠٠١)، ودراسة (إميل إسحاق، ٢٠٠٣).

حيث توصلت هذه الدراسات إلى توصيَّة مؤدَّاها: فعاليَّة البرامج التدريبيَّة والعلاجيَّة والإرشاديَّة في تخفيف صُعُوبات التعلُّم، من خلال اتباع الطرق التربويَّة

والتدريبيَّة والعلاجيَّة الحديثة، وذلك للتغلب على هذه المشكلة التربويَّة المعقدة.

وفي ضوء الدراسات السابقة - في حدود علم الباحث - يتضح وجود ندرة في مجال البحوث والدراسات العربيَّة التي تناولت البرامج المعرفيَّة/ السلوكيَّة في التصدي لمشكلة صُعُوبات التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، والخاصة بصُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة، والذي بدوره يؤثِّر على المجالات المرتبطة بصعوبات التحصيل الدراسيِّ لدى هذه الفئة من التلاميذ، ويمكن من خلال نظرة تحليليَّة إلى مدخلات ومخرجات العمليَّة التعليميَّة تحديد العوامل المؤثرة في التعلُّم بالنسبة للتلاميذ في المرحلة الابتدائيَّة، وذلك لمواجهة مشكلاتهم التعليميَّة، ومحاولة معرفة ما يعوق تلك العمليَّة، ويشكل صعوبات في الأداء بالنسبة لهؤلاء التلاميذ، وذلك من خلال البرامج الإرشاديَّة والتدريبيَّة والعلاجيَّة التي تتغلب على هذه الصُّعوبات، ويرى العديد من الباحثين والمربِّين أنه لا يكفي أن نتعامل مع الصُّعوبات الأكاديميَّة بمعزل عن الآثار الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة على مجمل حياة الفرد، فبينما تؤثِّر الصُّعوبات على مركز الفرد في المجالات الأكاديميَّة، فإن الصُّعوبات الاجتماعِيَّة الانفعالِيَّة ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب الشخصيَّة. كما يعتبر تناول الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة وما يقف خلفها من عوامل توفر فهمًا أفضل للتعامل مع الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم (وقاية وتشخيصًا وعلاجًا).

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة إلى أن الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعِيَّة والشخصيَّة في التعامل مع الأقران، كما أنهم يفتقرون إلى الحساسيَّة للآخرين والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعِيَّة، وفضلًا عن ذلك فإنهم يعانون

من الرفض الاجتماعي باختلاف مستوياته من المدرسين والآباء والأقران. (Bryan, 1991, P 125).

ويوضح كل من ليرنر (١٩٩٧) Lerner، والزيات (١٩٩٨)، إنه ليس بالضرورة أنَّ جميع الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم يعانون من صعوبات اجتماعِيَّة وانفعالِيَّة، بل قد تكون المهارات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة أحد مظاهر هذه الصُّعوبات، ومع ذلك فقد توصلت بعض الدراسات والبحوث إلى أن هناك (٣٥٪) من الطلاب من ذوي صُعُوبات التعلُّم الأكاديميَّة والمعرفيَّة يعانون من اضطرابات اجتماعِيَّة - انفعالِيَّة، وبعض الأفراد يمكن أن يكون لديهم مشكلات اجتماعِيَّة وانفعالِيَّة، ولكن أداءهم الأكاديمي يندرج تحت نطاق العادِيِّينَ، والبعض الآخر يمكن أن يكون لديه هذان النمطان من(الصُّعوبات الأكاديميَّة والمعرفيَّة (، (والصُّعوبات الاجتماعِيَّة الانفعالِيَّة (، كما قد يعاني البعض من هذه الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة بصورة أساسيَّة ومستقلة عن صُعُوبات التعلُّم الأكاديميَّة والمعرفيَّة (Voeller 1990 p 115).

ومن هنا تبلورت مشكلة هذه الدِّراسَة في محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

س١: ما هي أهم الخصائص السلوكيَّة لذوي الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة ؟

س٢: إلى أي مدى تصاحب صُعُوبات التعلُّم الأكاديميَّة والمعرفيَّة الصُّعوبات الاجتماعِيَّة، والانفعالِيَّة ؟

س٣: إلى أي مدى يمكن أن تظهر الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة بصورة مستقلة؟

س٤: إلى أي مدى يؤثِّر البرنامج العلاجي المستخدم في الدِّراسَة الحالية في

التغلب على تلك الصُّعوبات والتخفيف من حدَّتها ؟

***

• أهداف الدِّراسَة:

١- التعرف على أهم الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة المصاحبة لتلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.

٢- تحديد أهم العوامل والأسباب التي تؤثِّر على صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة والانفعاليَّة.

٣- تشخيص المشكلات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة من ذوي صُعُوبات التعلُّم.

٤- تصميم برنامج لعلاج صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لدى تلاميذ المجموعة التجريبيَّة عيِّنة الدِّراسَة الحالية.

• مصطلحات الدِّراسَة:

١- البرنامج المعرفي - السلوكي:

(Cognitiv Behavioral Program)

هو أسلوب مخطط ومنظم في ضوء أسس علميَّة سليمة لتقديم الخدمات الإرشاديَّة المباشرة وغير المباشرة، فرديًّا وجماعيًّا لجميع من تضمُّهم المؤسسة أو الجماعة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها.

ويعتمد البرنامج في الدِّراسَة الحالية على عدد من الفنيَّات مثل التعليمات الذاتيَّة، والمحاضرات والمناقشات الجماعيَّة، والتدريب على المهارات الاجتماعِيَّة، والتعزيز.

٢- صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة:

(Emotio-Social Problems)

هي مجموعة من المعوِّقات التي تعوق التلاميذ أثناء عمليَّة التعلُّم، وتتمثل في سوء التوافق الشخصي، وضعف المهارات الاجتماعِيَّة، وسوء العلاقة مع الآخرين، ومشكلات في الحسِّ الاجتماعي، ومشكلات في تكوين العلاقات الأسريَّة، وضعف الدافعيَّة للإنجاز، والسلوك الاندفاعي، ويمكن تحديد هذا التعريف إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم في الدِّراسَة الحالية. (فتحي الزيات، ١٩٩٨ص٦٢٥, Lerner 1997 p180)

٣- صُعُوبات التعلُّم: (Learning Disabilities)

تُعرَف صُعُوبات التعلُّم في الدِّراسَة الحالية (بأنها انخفاض المستوى التحصيلي للتلاميذ ذوي الذكاء العادي، وهذا يرجع إلى مجموعة من المشكلات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة المؤثِّرة والكامنة، والتي تتمثل في ضعف المهارات الاجتماعِيَّة وسوء العلاقة مع الآخرين، ومشكلات في الحسِّ الاجتماعي، وسوء العلاقات الأسريَّة وضعف الدافعيَّة للإنجاز.

ويمكن تحديد هذا التعريف إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم في الدِّراسَة.

***

• حدود الدِّراسَة:

تتحدَّد الدِّراسَة الحالية بالمتغيرات التالية، وهي:

أولًا: موضوع الدِّراسَة:

ويدور حول تصميم برنامج معرفي سلوكي لعلاج صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لدى عيِّنة من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.

ثانيًا: المنهج المستخدم:

تعتمد الدِّراسَة الحالية على المنهج شبه التجريبي، حيث يكون المتغير المستقل هو البرنامج التدريبي/ العلاجي، أما المتغير التابع فهو استجابة التلاميذ على المقاييس المستخدمة.

ثالثًا: عيِّنة الدِّراسَة:

يقوم الباحث باختيار عيِّنة قِوامها (١٠٥) تلميذًا، ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة من (٩- ١١) سنة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، من مدرسة أحمد عرابي الابتدائيَّة، التابعة لإدارة الساحل التعليميَّة، بمحافظة القاهرة. ثم يختار منها (٤٠) تلميذًا: (٢٠) من الذكور، و(٢٠) من الإناث، ثم يتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات على النحو التالي:

١- مجموعة تجريبيَّة أولى، وتضم (٦) تلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة. (S.E.P)

٢- مجموعة ضابطة أولى، وتضم (٦) تلاميذ وتلميذة من ذوي صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة. (S.E.P).

٣- مجموعة تجريبيَّة ثانيَّة، وتضم (١٤) تلميذًا وتلميذة من ذوي الصُّعوبات الأكاديميَّة، ولديهم صعوبات اجتماعِيَّة وانفعالِيَّة (S.E.P + LD).

٤- مجموعة ضابطة ثانيَّة، وتضم (١٤) تلميذًا وتلميذة من ذوي الصُّعوبات الأكاديميَّة، ولديهم صعوبات اجتماعِيَّة وانفعالِيَّة (S.E.P.+ L.D).

ويتم التجانس بين أفراد المجموعات التجريبيَّة في جميع المتغيرات المقيسة في الدِّراسَة.

(إعداد الباحث)

رابعًا: الأدوات المستخدمة:

١- مقياس عين شمس للذكاء الابتدائي. (عبد العزيز القُوصي وآخرون، ١٩٧٤)

٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

(عبد العزيز الشخص ١٩٩٥)

٣- الاختبارات التحصيليَّة للتعرف على حالات صُعُوبات التعلُّم في كل من اللغة العربيَّة والرياضيات. (تقدير المعَلِّمين من واقع السجلات المدرسيَّة)

٤- مقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة. (إعداد الباحث)

٥- البرنامج العلاجي / الإرشادي. (إعداد الباحث)

خامسًا: الأسلوب الإحصائي:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائيَّة لتقنين وإعداد أدوات الدِّراسَة علاوة على استخدامها لإثبات صحة أو عدم صحة فروض الدِّراسَة، وإيجاد ثبات وصدق المقاييس ونتائج الدِّراسَة بالاستعانة ببرامج الحزم الإحصائيَّة (SPSS).

وقد كانت الأساليب الإحصائيَّة:

- معادلة جتمان للتجزئة النصفيَّة.
- التحليل العاملي لحساب الصدق العاملي لمقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة المستخدمة في الدِّراسَة الحالية.
- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لحساب دلالة الفروق بالنسبة للمجموعات المرتبطة.
- اختبار مان وتينى (Mann -WhitneyTest) لحساب دلالة الفروق بالنسبة للمجموعات المستقلة.

*****

الفصل الثاني
الإطار النظري والمفاهيم الأساسية

- مقدِّمــــة.
- مفهوم صعوبات التعلُّم.
- الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم المتشابهة.

– محكات التعرف على صعوبات التعلم.

– أسباب صعوبات التعلم.

– الاتجاهات النظرية في تفسير صعوبات التعلم.

– العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والصعوبات الاجتماعية والانفعالية.

- عوامل وأسباب الصعوبات الاجتماعية والانفعالية.

- الخصائص السلوكية لذوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية.

- استراتيجيات تشخيص وعلاج الصعوبات الاجتماعية والانفعالية.

- النظـريات المعرفية السلوكية.

- أساليب العلاج المعرفي السلوكي .

- العوامل المعرفية في تكنيكات العلاج السلوكي

- الطفولة في ضوء النظرية المعرفية السلوكية.

- الفروق بين الجنسين .
- إجراءات العلاج المعرفي السلوكي لمشكلات الطفل.
- خلاصة وتعقيب عام

الفصل الثاني
الإطار النظري والمفاهيم الأساسيَّة

- **مقـدِّمة:**

تباينت الأطر والمنطلقات النظريَّة التي توضح أسباب وأعراض صعوبات التعلُّم، تباينًا يعكس الرؤى والمدارس الفكريَّة والمنهجيَّة المختلفة التي حاولت تقديم إجابات للكثير عن التساؤلات التي تنامت في هذا المجال.

وقد أسهم في تباين هذه الرؤى والأطر والمداخل النظريَّة عدة عوامل، يقف بعضها أو كلها في تفسير الاختلاف بين هذه الأسباب المؤدية إلى صُعُوبات التعلُّم لتلميذ المرحلة الابتدائيَّة. وهذه العوامل هي:

- هلاميَّة تعريف صُعُوبات التعلُّم واتساع نطاقه.

- تأرجح المشتغلين بالمجال مابين التوجُّه السلوكي والتوجه النفسي العصبي والتوجه المعرفي، وما استتبع ذلك من تأثير على الأسس النظريَّة والتشخيصيَّة والعلاجيَّة والبرامج والأدوات.

- تعدُّد روافد المجال، ومصادر المعرفة المساهمة في تطوره النظري والبحثي والتطبيقي، ومن هذه الروافد الطب وعلوم الأعصاب وعلم النفس والتربية واللغة... وغيرها من العلوم.

- تداخل المفاهيم، وعدم إمكانيَّة التوصل إلى حدود قاطعة مانعة لهذه المفاهيم، مما أدَّى إلى تأثر المجال بالنزعات الذاتيَّة، وانحسار الموضوعيَّة في التشخيص والتقويم والعلاج، وبات هناك تباين في المعايير والمَحَكَّات والأسس التقويميَّة التي تتبناها المدارس الفكريَّة المختلفة.

- تباين رؤى الفئات التي تقف خلف تطور المجال-مجال صُعُوبات التعلُّم- ومن هذه الفئات: الأفراد والمنظمات التشريعيَّة، وأصحاب التوجه السلوكي، وأصحاب التوجه المعرفي، والممارسون والمشتغلون بالمجال. (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ص ٩٩).

- **مفهوم صُعُوبات التعلُّم:**

ربما كان مفهوم صُعُوبات التعلُّم أكثر المفاهيم في تراث علم النفس التي حظيت بأكبر قدر من اهتمام العلماء والباحثين والمتخصصين. فقد نشأ أو ظهر هذا المفهوم نتيجة تضافر العديد من الجهود المستمرة التي دأب عليها الأفراد، والمنظمات، والهيئات التشريعيَّة، والمربُّون والآباء، بصورة عامة، وكافة المهتمين والمشتغلين بالمجال.

ومع أن نشأة هذا المفهوم كانت عثرة إلا أنه لقي كل الترحيب. ومع أن الانطباعات المريحة كانت لدى كافة الفئات المعنيَّة، ومع ذلك بدأ المهتمون والمشتغلون بالمجال -مجال صُعُوبات التعلُّم- في تحليل بنيته ومحدداته وعناصر تكوينه، والآثار والإيحاءات المرتبطة به، وقد بدأ مصطلح (صُعُوبات التعلُّم) في الظهور ربما قبل أو بالتزامن (Concurrently) مع مصطلح الخلل المخّي أو الدماغى الوظيفي البسيط (Minimal brain dysfunction) (MBD). الذي كان يستثير لدى المربِّين الكثير من المفاهيم المرتبطة به، مثل:

- المعوَّقين تعليميًّا (Educationally handicapped).
- والمضطربين لغويًّا (language disordered).
- والمعوَّقين إدراكيًّا (perceptually handicapped).

ويرجع الفضل في اشتقاق أو نحت مفهوم صُعُوبات التعلُّم إلى عالِم علم النفس الأمريكي (صمويل كيرك) عام (١٩٦٢)، الذي صاغ هذا المفهوم في كتاب جامعي عن التربية الخاصة قبل نشر (كلمنتس) تقريره عن الخلل المخّي الوظيفي البسيط بأربع سنوات.

.(Johnson & Morasky Mercer 1992)

على حين قدمت (بيتمان(تعريفها عن اضطرابات التعلُّم، مع إضافة بُعد جديد وهام، هو بُعد التباعد أو الانحراف (discripancy)، والذي يشير إلى الفرق بين مستوى إمكانات الطفل العقليَّة، والأداء الأكاديمي الفعلي، أي الفرق بين الأداء المتوقع، والأداء الفعلي.

أما تعريف كيرك الذي قدَّمه لصُعُوبات التعلُّم فهو يشير إلى صُعُوبات التعلُّم على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسيَّة المرتبطة بالحديث، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجي.

وتنشأ هذه الصُّعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفيَّة في المخّ، أو اضطرابات سلوكيَّة أو انفعالِيَّة، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي، أو الحرمان الحسي، أو العوامل البيئيَّة أو الثقافيَّة. (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨، ص١٥).

وقد وضع كيرك القضيَّة أمام المؤتمر المنعقد في جامعة ألينوي في أبريل ١٩٦٣ قائلًا: (إن المصطلح الذي يتعين عليك اختياره يجب أن يكون معتمدًا على أهدافك المحددة).

وقد وضع تصنفين رئيسيَّيْن:

الأول: يهتم بالتعريفات التي تتناول الأسباب (Causation and etiology) مستخدمًا مسمَّيات، مثل الإصابات الدماغيَّة.

والثاني: يهتم بالدرجة الأولى بتناول المظاهر السلوكيَّة المعبِّرة، أو الخصائص السلوكيَّة للطفل (behavioral manifestations the child) .

- **تعريف اللجنة الاستشاريَّة القوميَّة للأطفال المعوَّقين لصُعُوبات التعلُّم ١٩٧٥ :**

الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم نوعان:

النوع الأول: هم الأطفال الذين يبدون اضطرابًا في واحد أو أكثر من العمليات النفسيَّة الأساسيَّة المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذه ربما تعبر عن نفسها في اضطراب السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجِّي أو الحساب.

النوع الثاني: الحالات التي ترجع إلى: التعويق الإدراكي، والإصابات الدماغيَّة، والخلل الوظيفي المخّي البسيط، والحبسة الكلاميَّة. ولا تشمل مشكلات التعلُّم التي ترجع بصفة أساسيَّة إلى التعويق، أو الإعاقة البصريَّة أو السمعيَّة أو الحركيَّة، أو التأخر العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو إلى الحرمان البيئي٠ .

- كما يقدِّم مكتب التربية للولايات المتحدة (USOE) ١٩٧٧ تعريفًا مؤدَّاه يعتمد على اللائحة الفيدراليَّة التي أجازت التعريف التالي:

(صُعُوبات التعلُّم النوعيَّة تعنى اضطرابًا في واحد أو أكثرمن العمليات النفسيَّة الأساسيَّة المستخدمة في فهم أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تعبر عن نفسها في نقص أو عدم اكتمال القدرة على السمع أو التفكير أو الحديث، أو القراءة أو الكتابة أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابيَّة أو الرياضيَّة).

ويشمل المصطلح حالات التعويق الإدراكي، والإصابات الدماغيَّة، والخلل الوظيفي المخّي البسيط، والحَبْسة الكلاميَّة النمائيَّة، ولا يشمل المصطلح الأطفال

الذين لديهم مشكلات تعلُّم تكون أساسًا نتيجة لإعاقات أو حرمان بيئيٍّ أو ثقافيٍّ أو اقتصاديٍّ (USOE,1977).

وشملت المكونات الرئيسيَّة للتعريف السابق:

- مكون العمليَّة (Process Component)
- مكون اللغة (Language Component)
- المكون الأكاديمي (Academic Component)
- مكون الاستبعاد (Exclusion Component)
- محكّ التحديد (Identification Criteria)

- **تعريف اللجنة القوميَّة المشتركة لصُعُوبات التعلُّم ١٩٨١ (NJCLD)**

(National Joint Committee on Learning Disabilities)

(صُعُوبات التعلُّم هي مصطلح عام يرتبط بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالَّة في اكتساب واستخدام: السمع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضيَّة).

وهذه الاضطرابات هي داخل الفرد (intrinsic) يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث صُعُوبات التعلُّم متلازمة مع (concomitantly) بعض الإعاقات، مثل: قصور حسيٍّ، أو تأخر عقلي، تدريس/ تعليم غير كاف أو غير ملائم، أو عوامل نفسيَّة المنشأ (psychogenic)، وهي ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف أو المؤثرات.

(Andrson,wiliams,1987p69).

وسوف يتبنى الباحث التعريف التالي، والذي تضمن مشكلات التفاعل الاجتماعي.

• **تعريف اللجنة القوميَّة المشتركة لصُعُوبات التعلُّم** (NACLD , 1994)

(صُعُوبات التعلُّم) مصطلح عام (general term) يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبِّر عن نفسها من خلال صعوبات دالَّة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث، أو القراءة أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضيَّة.

وهذه الاضطرابات داخليَّة المنشأ (intrinsic)، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي لكن هذه المشكلات ليست هي السبب المباشر في ظهور صُعُوبات التعلُّم.

ومع أن صُعُوبات التعلُّم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حسي، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي جوهري)، أو مع مؤثرات خارجيَّة (extrinsic) (مثل فروق ثقافيَّة أو تدريس/ تعليم غير كافٍ أو غير ملائم)، إلا أنها- أي صُعُوبات التعلُّم- ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات.

ويمكن استنتاج الدلالات التالية لتعريف اللجنة القوميَّة المشتركة لصُعُوبات التعلُّم وخصائصه على النحو التالي:

- دلالات خاصيَّة عدم التجانس (Htrogeneous) لدى ذوي صُعُوبات التعلُّم.
- دلالات خاصيَّة الاكتساب والاستخدام (acquisition and use).
- دلالات خاصيَّة أن هذه الاضطرابات داخليَّة (intrinsic) .

- دلالات خاصيَّة مسئوليَّة الجهاز العصبي المركزي عن الاضطرابات.
- دلالات خاصيَّة شمول صُعُوبات التعلُّم لكل الأعمار.
- دلالات خاصيَّة التلازم مع مشكلات أخرى مترتبة وليست منشئة.
- دلالات خاصيَّة إمكانيَّة تزامن الصُّعوبات مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى.

وعلى الرغم من أهميَّة وجود تعريف شامل يحظى بالتقبل العام من المشتغلين بالمجال والمهتمين به، إلا أن هناك عددًا من المشكلات التي يثيرها التعريف الحالي لصُعُوبات التعلُّم، ومن هذه المشكلات:

١- اتساع مظلة التعريف، بحيث يسمح بدراسة مجموعات متباينة من ذوي الصُّعوبات.

٢- صعوبة الوصول إلى صيغ متكاملة أو نهائيَّة لفنيات التشخيص والعلاج، وأساليب الكشف المبكر والتصنيف الفئوي لذوي صُعُوبات التعلُّم؛ نتيجة اتساع مظلة التعريف. (Bryan, T.H, 1991, P 229)

***

• الفرق بين مفهوم صُعُوبات التعلُّم والمفاهيم المتشابهة:

يوضح الباحث الحالي مفهوم صُعُوبات التعلُّم، ويحاول أن يزيل الخلط بينهما وبين المفاهيم المتشابهة، مثل الصُّعوبات النمائيَّة أو المعرفيَّة والصُّعوبات الدراسيَّة أو الأكاديميَّة.

(أ) صُعُوبات التعلُّم النمائيَّة أو المعرفيَّة:

(Devlopmental Learning Disabilitied)

وهي تلك الصُّعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغيَّة والعمليات العقليَّة والمعرفيَّة، وهذه الصُّعوبات ترجع في الأصل إلى اضطرابات وظيفيَّة في الجهاز

العصبي المركزي، وتشمل تلك المهارات المعرفيَّة التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديميَّة، وهي صعوبات الانتباه، والإدراك، والتفكير (تكوين المفهوم) والتذكُّر، وحلُّ المشكلة، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومِن ثَمَّ أي اضطرابات أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يترتب عليها العديد من الصُّعوبات الأكاديميَّة. ولذا يمكن تقرير أن الصُّعوبات النمائيَّة هي منشأ الصُّعوبات الأكاديميَّة، والسبب الرئيسي لها، حيث وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطيَّة وعلاقات سببيَّة بينها وبين مستوى التحصيل في العمليات الأكاديميَّة على اختلاف مستوياته ومكوناته. (فتحي الزيات، ١٩٩٨ص٤).

(ب) صعوبات تعلُّم دراسيَّة أو أكاديميَّة:
(Academic Learning Disabilities)

وهي مشكلات تظهر لدى تلاميذ المدارس، وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب للتلميذ في العمليات النفسيَّة السابق ذكرها (الصُّعوبات النمائيَّة) بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ يكون لدى الطفل صعوبة في تعلُّم الكتابة أو التهجي أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابيَّة. (Kupper, 1992, P 125)

***

• مَحَكَّات التعرف على صُعُوبات التعلُّم:

هناك خمسة مَحَكَّات يجب التأكد منها قبل أن نحكم على الطفل بأن لديه صعوبات خاصة في التعلُّم، وهذه المَحَكَّات هي:-

١- محكُّ الاستبعاد (Exclusion Criterion)

ويعتمد هذا المَحَكّ في تشخيصه لصُعُوبات التعلُّم على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقليَّة، أو إعاقات حسيَّة (بصريَّة أو سمعيَّة)، أو اضطرابات انفعالِيَّة شديدة، أو حرمان بيئي وثقافي، أو حالات نقص فرص التعلُّم. والاستبعاد هنا لا يعني أكثر من أن هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخرى عامة يحتاجون إلى برامج تعليميَّة وعلاجيَّة تناسب إعاقتهم الأساسيَّة.

٢- محكٌّ التباعد أو التباين (Discrepancy Criterion)

ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته، ويعتمد هذا المَحَكُّ على تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلُّم من خلال ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الثلاثة الآتية:-

أ- تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدارسي للطفل.

ب- التباعد في نمو بعض الوظائف العضويَّة، مثل اللغة والانتباه والحركة.

ج- تباعد مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل أقرانه من الأطفال الآخرين ممن يتماثلون معه في العمر الزمني.

٣- محكٌّ التربِّي (Special Education Criterion)

ويرتبط هذا المَحَكّ بالمَحَكّ السابق، ويعتمد على أن الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع أقرانهم من التلاميذ العادِيِّينَ، فضلًا عن عدم صلاحيَّة الطرق المتبعة مع المعاقين، وإنما يتعين توفير نوع من التربية الخاصة تصلح لمواجهة مشكلاتهم التعليميَّة الخاصة، والتي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من الأطفال. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠، ص٥)

٤- محكُّ المشكلات المرتبطة بالنضوج:

يعكس هذا المَحَكُّ الفروق الفرديَّة، والفروق بين الجنسين في القدرة على التحصيل والنضج، حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلُّم، ومن هنا يتعين تقديم برامج تربويَّة تصحح قصور النمو الذى يعوق عمليات التعلُّم، سواء كان هذا المَحَكّ يرجع لعوامل وراثيَّة أو تكوينيَّة أو بيئيَّة.

٥- محكُّ العلامات النيورولوجيَّة:

حيث يستدلّ على صُعُوبات التعلُّم من خلال التلف العضوى في المخّ أو الإصابة البسيطة في المخّ، والتي يمكن فحصها باستخدام رسام المخّ الكهربائى EEG (Electro Encephalo Graphy).وتتبع التاريخ المرضى للطفل، ويعبر عن العلامات النيورولوجيَّة بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخّ(Minimal Brain Dysfunction)، والتي تنعكس بدورها في الاضطرابات الإدراكيَّة، والأشكال غير الملائمة من السلوك كالنشاط الزائد والاندفاعيَّة، وصعوبات الأداء الوظيفى في النمو الانفعالي والاجتماعي، ونمو الشخصيَّة عامة.

(كمال أحمد الشناوي،٢٠٠٠،ص١٠٢، Mckinney , 1984,)

***

• أسباب وعوامل صُعُوبات التعلُّم:

تتعدَّد أسباب صُعُوبات التعلُّم وتختلف باختلاف خلفيَّة وفلسفة واهتمامًات العلماء والباحثين الذين يتناولونها بالدِّراسَة، وتتفق معظم المراجع العلميَّة في مجال صُعُوبات التعلُّم على أن التحديد الدقيق لأسباب صُعُوبات التعلُّم لدى كل حالة

على حدة ليس بالهدف الممكن تحقيقه، وبحكم التقدم السريع في ميادين الطب وعلم النفس والتربية وغيرها من العلوم تزداد معرفتنا بهذا المجال.

ويمكننا تقسيم تلك الأسباب إلى مجموعة من العوامل تتمثل في:-

(أ) العوامل العضويَّة والبيولوجيَّة:-

(Organic & Biological Factors)

كإصابات الدماغ والخلل الوظيفي البسيط بالمخّ، إذ يمكننا القول إن الأطفال الذين يشكون من الخلل الوظيفي بالمخّ غالبًا ما يعانون من صعوبات في التعلُّم، والذى يلفت انتباه الوالدين هنا هو اضطراب حركة الطفل، وعدم استجابته للمثيرات الخارجيَّة، مما يقود الوالدين إلى الشكِّ في قدرة الطفل على السمع والبصر. ولعل معظم الأبحاث التى تناولت موضوع صُعُوبات التعلُّم ترى أن السبب في هذه الصُّعوبات عند معظم الأطفال هو تعرض دماغ الطفل للإصابة أثناء الحمل أو أثناء الولادة أو بعدها؛ مما تؤثِّر بدورها على خلايا المخّ لديه، وخاصة تلك المسئولة عن عمليَّة الفهم أو الإدراك أو السمع أو البصر أو الحركة. (Sapir et al, 1993 p115)

ومن هنا يمكن القول إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلُّم غالبًا ما يكون لهم تاريخ مرضي متضمِّنًا حملًا أو ولادة غير طبيعيَّة، وهذه المشكلات في الحمل والولادة قد تسفر عن خلل وظيفي بالمخّ. ويرى بعض المتخصصين في المجال الطبي تفضيل استخدام مصطلح (خلل وظيفي بسيط في الدماغ) بدلًا من مصطلح (التلف الدماغى البسيط)، ويشار في هذا المجال إلى ثلاثة مؤشرات سلوكيَّة عصبيَّة: هي الضعف في التآزر البصري الحركي، والإفراط في النشاط، وعدم انتظام النشاط الكهربائى في الدماغ.

لكن إذا ما تعرض الدماغ إلى الإصابة فإن حدة آثارها على الشخص تتوقف على نوع الإصابة، والمنطقة التى أصيبت، وعلى شدة الإصابة. فقد يموت الطفل نتيجة لذلك، أما إذا كانت الإصابة متوسطة فقد يلحق الفرد إعاقة ذهنيَّة، أو يمكن أن يلحقه في أبسط الحالات صعوبات في التعلُّم، أو عدم التركيز وتشتت الانتباه، والنشاط الزائد. (محمد عبد الرحيم،١٩٩٨ ص٤١).

وقد أشار كل من (هايند وسمريند Hyand & Semrund،١٩٨٩) إلى أن حجم المخّ واختلافه يؤثِّر على عمليتي الانتباه والتركيز، فقد أجريت عدة دراسات عن طريق الأشعة الكمبيوتريَّة (Scanning Studies) لتحديد أثر كفاءة المخّ على عمليتي التحصيل واللغة، وقد يعزو بعض الباحثين اختلاف حجم المخّ إلى عوامل وراثيَّة، والبعض الآخر قد يرجعها إلى عوامل بيئيَّة.

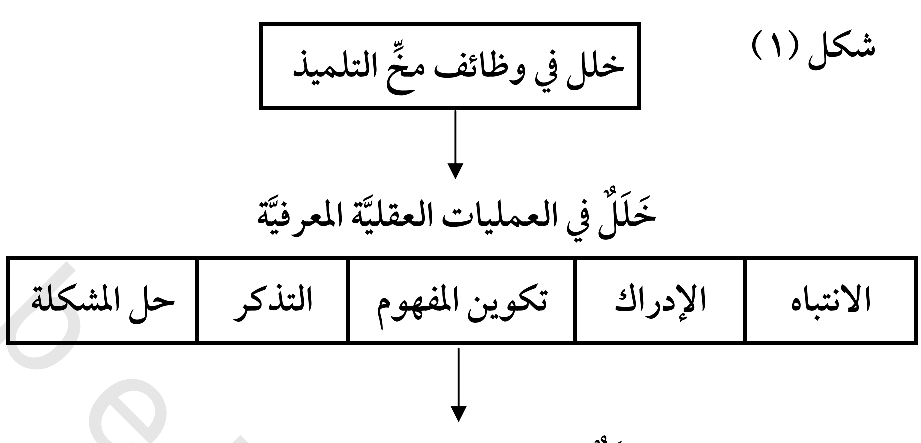
ويوضح (كيرك وجاليغر Kirk &Gallagher،١٩٧٨) أن صُعُوبات التعلُّم تنشأ من عجز عصبي أو سيكولوجي عند الفرد بسبب ضعف في الإدراك أو الحصول على المعرفة أو القدرة على الحركة، وتبدو أعراض هذه الصُّعوبات في عدم توافق بين ما لدى الفرد من قدرات عقليَّة وبين تحصيله الأكاديمي.

(Hyand & Semrund , 1989, P 474)

ويمكننا القول إن أكثر الأسباب معقوليَّة وقبولًا هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي، وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي، بغضِّ النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوي أم لا. ومِن ثَمَّ فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى التلميذ يمكن أن ينعكس على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكيَّة والمعرفيَّة والدراسيَّة، والمهارات الحركيَّة لدى التلميذ.


ويمكن تفسير ما سبق بالشكل التالي:-

شكل (١)



شكل يوضح مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صُعُوبات التعلُّم.

وترتبط صُعُوبات التعلُّم بقصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم؛ مما يؤثِّر على خلايا المخّ فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخّي البسيط، ومن أهم مظاهره الحركة الزائدة، ويرجع قصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم إلى طبيعة ونوعيَّة الأطعمة التى يتناولها الطفل باستمرار، بالإضافة إلى نقص أو زيادة الفيتامينات، كما أن اضطرابات إفرازات الغدد النخاميَّة والدرقيَّة وجارات الدرقيَّة يمكن أن يؤثِّر سلبًا في نمو الجهاز العصبي المركزي، مما يترتب عليه حدوث صعوبات تعلُّم. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠، ص١٨).

(ب) العوامل الجينيَّة أو الوراثيَّة: (Genetic Factors)

وهي تشير إلى تلك العوامل والاستعدادات التى تنتقل من الوالدين إلى الأبناء أثناء عمليَّة الإخصاب عن طريق الجينات التى تحملها الكروموزمات، فقد

أوضحت الدراسات انتشار صُعُوبات التعلُّم بين أفراد الأسرة الواحدة، وخاصة التوائم المتماثلة؛ مما يشير إلى دور الوراثة في هذا الصدد. (فاروق الروسان، ١٩٨٧، ص ٢٣٥).

(ج) العوامل البيئيَّة: (Environmental Factors)

وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد وينمو، وأبرز مظاهره مايلي:

١- البيئة البيولوجيَّة:

ينمو الطفل في البيئة البيولوجيَّة منذ الإخصاب وحتى الولادة، ومن العوامل السلبيَّة المؤثر في نموه سوء تغذية الأم الحامل، ونقص الرعاية الجسميَّة والنفسيَّة والاجتماعِيَّة المتوفرة لها، وإصابتها بالأمراض، مثل الزهري والحصبة الألمانيَّة، أو تعرضها للإشعاع، أو تناولها المسكرات أو المخدِّرات أو العقاقير دون إشراف طبيٍّ، بالإضافة إلى قلة الوزن عند الولادة، والقصور في خلايا المخّ العصبيَّة للوليد، فهذه العوامل قد تعوق النمو الطبيعيَّ للطفل واكتسابه للخبرات التربويَّة فيما بعد.

(David&Peter Hall, 1996, P 149)

٢- البيئة الجغرافيَّة أو الطبيعيَّة:

قد لا يتوافر لدينا في هذا الجانب أدلة علميَّة أو بحوث تشير نتائجها إلى مدى العلاقة بين عوامل البيئة الجغرافيَّة أو الطبيعيَّة وصُعُوبات التعلُّم لدى الأطفال، وإن كان هناك اتجاه لدى علماء نفس النمو إلى أن البيئة المعتدلة ذات الإمكانات الطبيعيَّة الوفيرة تساعد على التعلُّم والنمو السويِّ. (سيد أحمد عثمان، ٢٠٠٠، ص ٩٠).

٣- البيئة الاجتماعِيَّة أو الثقافيَّة:

وتتمثل في الأوساط المختلفة ذات الثقافات المتنوعة التى تساعد على حفز الفرد على التعلُّم، ومنها:-

[أ] الأسرة وعوامل البيئة الأسريَّة المرتبطة بصعُوبات التعلُّم:

تعتبر الأسرة أول بيئة تربويَّة ينشأ فيها الطفل ويتفاعل معها، فهي البيئة التي توفر الحماية والأمن والإشباع للطفل، إذ تتناول الطفل بالتشكيل والتعديل، وإكسابه العديد من النماذج السلوكيَّة والمهارات، بحيث يمكن القول بأن الملامح الرئيسيَّة للطفل تتحدد بدرجة كبيرة من خلال الأسرة في هذه الفترة العمريَّة. وتتفق آراء العلماء على أن الأسرة تشكل عاملًا أساسيًّا في إعداد الطفل للمدرسة بوجه خاص، والمجتمع بوجه عام، وتحديد اتجاهاته وميوله نحو التعليم. (مصطفى محمد أحمد،١٩٩٧، ص٤٠، بطرس حافظ، ٢٠٠٠، ص ١١٣)

كما يشير (نبيل حافظ،١٩٨٧) إلى أن هناك عددًا من المتغيرات الاجتماعِيَّة داخل محيط الأسرة تؤثِّر في نمو الطفل وتحصيله المدرسي، منها:-

- **حجم الأسرة**: فالأسرة كبيرة الحجم (أكثر من ٤ أولاد) تشكل عبئًا على كاهل الوالدين، وتيسير سبل التوجيه النفسي والتربوي بعكس الأسرة صغيرة العدد.

- **تركيب الأسرة**: فالأسرة المتكاملة التي تضم الوالدين والأبناء تكون أفضل في تربيتها لأبنائها ومتابعة نموهم التحصيلي من الأسرة المفكَّكة. (نبيل حافظ، ١٩٨٧، ص ٢٤).

- **المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي للأسرة:**

فقد ثبت لعلماء النفس والتربية والاجتماع أن تدني المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة لا يوفر للطفل المثيرات التربويَّة الكافيَّة والإمكانات التي تساعده على نمو شخصيته وتحصيله الأكاديمي، وقد أكدت بعض الدراسات أن أبناء الأسر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع ظهرت

لديهم صعوبات تعلُّم بدرجة أقل من أبناء الأسر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض. (Lerner, 1997, P 60).

وتؤكد (فيوليت فؤاد، ١٩٧٩) أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرة التلميذ يعتبر من المتغيرات الفعَّالة في التحصيل، فحيث يرتفع هذا المستوى تصبح البيئة الأسريَّة أكثر ملاءمة في تلبية احتياجات التلميذ ومتطلباته، مما يدفعه للوصول إلى مستوى تحصيلي مرتفع، وفى هذا الصدد أثبتت دراسة (لين وآخرون Lynne، ١٩٩١) أن البيئة الأسريَّة والمدرسيَّة الغنيَّة بالمثيرات تعمل على توظيف طاقات التلميذ وإمكاناته، وتحسن أدائه الأكاديمي. (فيوليت فؤاد، ١٩٧٩، ص ٤٧).

- جنس الطفل وترتيبه بين إخوته:

فالطفل الأول قد يحظى - خاصة إذا كان مرغوبًا من ناحية جنسه – برعاية الوالدين بصورة أفضل، والطفل الأخير أو الوحيد قد يكون مدلّلًا، ويتمتع بقدر من الحماية الزائدة من والديه قد تؤثِّر على نمو شخصيته، وقد أظهرت نتائج دراسة (سميث Smith ، ١٩٩١) أن هناك فروقًا بين التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم طبقًا للجنس، حيث تزايدت تلك الصُّعوبات عند الذكور عنها لدى الإناث.

(Smith, Davis, 1991, P 25)

- الاتجاهات الوالديَّة في التنشئة:

فالاتجاهات الوالديَّة غير السويَّة في التنشئة، مثل القسوة والإهمال والحماية الزائدة والتذبذب، وإثارة الألم النفسي تعوق النمو النفسي للأطفال؛ مما يؤثِّر سلبيًّا في تعلُّمهم، ولكن هذا يتوقف على مدى إدراك الأطفال لمثل هذه الاتجاهات. (كيرك وكالفنت، ١٩٩٨،ص٦٦).

كما يقدم (مصطفى محمد أحمد، ١٩٩٧) تلخيصًا لأهم عوامل البيئة الأسريَّة المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم، والتي يمكن إيجازها فيما يلي: (الصراع الأسري، العلاقات الوالديَّة المتوترة، غياب أحد الوالدين أو كليهما نتيجة السفر أو الانفصال أو الطلاق أو الموت، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، والمستوى الثقافي للأسرة ممثلًا في مستوى تعليم الوالدين وتوفير وسائل الثقافة، أساليب التنشئة الوالدية، والتدليل الزائد، أو القسوة الزائدة، والتفرقة في المعاملة، والاتجاهات الأسريَّة السلبيَّة نحو التعليم والمدرسة، وعدم تهيئة الأسرة لظروف التعلُّم الملائمة في المنزل وخارجه، وقلق الوالدين على استمرار أطفالهم ذوي صُعُوبات التعلُّم في التعليم). (مصطفى محمد أحمد، ١٩٩٧، ص ٤٦).

[ب] أما عن المدرسة وعوامل البيئة المدرسيَّة المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم:

تعرِّف (فيوليت فؤاد، ١٩٧٩) البيئة المدرسيَّة بأنها الظروف الملائمة للتعلُّم والتحصيل والنمو، وتتمثل في الاتجاهات الموجبة بين المدرسين والتلاميذ، اتجاهات المدرس نحو تلاميذه والتلاميذ بعضهم ببعض، وطرق التدريس والمناهج ومدى إشباعها لحاجات التلاميذ وميولهم. ولكي تكون المدرسة ناجحة في عملها يتعين عليها أن تتيح الفرص للتلاميذ والمدرسين أن يشبعوا حاجاتهم الإنسانيَّة التي تتمثل في: الحاجات الفسيولوجيَّة، والحاجة إلى الأمن النفسي، والحاجة إلى التحصيل، وتكوين مفهوم إيجابيّ عن الذات. (فيوليت فؤاد، ١٩٧٩، ص١٠).

بينما يرى (نبيل حافظ، ١٩٩٨) أن المدرسة تؤدي دورًا رئيسيًّا في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للتلاميذ، لأنها المسئولة فنيًّا ورسميًّا عن تحصيل

الطلاب للمواد الدراسيَّة المقررة، وهي تؤدي ذلك الدور الهام من خلال الوسائط التربويَّة، والتي منها:- (المنهج والمقررات الدراسيَّة- الكتاب المدرسي- الوسائل التعليميَّة- النشاط المدرسي- المعَلِّم- نظام التقويم والامتحانات- المباني المدرسيَّة وإمكاناتها- الإدارة المدرسيَّة والمناخ المدرسي). (نبيل حافظ، ١٩٩٨، ص٧).

ويلخص (أنور الشرقاوي، ١٩٨٣) أهم عوامل البيئة المدرسيَّة المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:-

(موقع المدرسة - بيئة الفصل الممثَّلة في الإضاءة والتهوية والمقاعد - علاقة التلميذ بأقرانه في الفصل - التعاون بين الأسرة والمدرسة - الأنشطة والوسائل التعليميَّة - المنهج - مدى مراعاة المعَلِّم للفروق الفرديَّة بين التلاميذ) (أنور الشرقاوي، ١٩٨٣، ص١٠٥).

ويتضح لنا مما سبق أن هناك بعض المصاحبات التي ترتبط بصعوبة التعلُّم عند التلميذ، وتكون مسئولة عن الفشل المدرسي الذي يعاني منه، ومن بينها إحساس ذوي الصعوبة بالعجز، وعدم الثقة بالنفس، والظروف الأسريَّة، والعلاقة بين المدرس والتلميذ والمنهج الدراسي، وما يرتبط به من أبعاد (محمود عبد الحليم منسي، ١٩٩٠، ص ٧٠).

[ج] وسائل الإعلام:

تؤدي وسائل الإعلام المسموعة والمرئيَّة والمقروءة دورًا هامًّا بالنسبة للتلاميذ، فهي تقدم المعلومات المتنوعة التي تتعلق بأمور الدِّراسَة ومتطلبات الحياة اليوميَّة، وتساهم في صقل المهارات المعرفيَّة والحياتيَّة، وتعتمد على التشويق والجاذبيَّة في العرض. (محمد عماد الدين إسماعيل، ٢٠٠٣، ص ١٠١).

[د] جماعة الأقران:

تقوم بأدوار بالغة الأهميَّة في الأنشطة الرياضيَّة والثقافيَّة والاجتماعِيَّة، وذلك من خلال آليات الولاء للجماعة والثواب لمن يلتزم بنظام العمل بها، والعقاب لمن يخرج عليها، ويرى خبراء علم النفس والتربية أن تكوين جماعات النشاط في المدرسة والنادي للأطفال، من شأنها أن تساهم في إثراء النمو الخلقي والأحكام الخلقيَّة، إلى جانب النماذج السلوكيَّة واكتساب المهارات المختلفة لديهم.

[هـ] دار العبادة:

تؤدي دور العبادة دورًا هامًّا في التنشئة الاجتماعِيَّة والمعرفيَّة والأخلاقيَّة للناشئة، خاصة إذا التزمت بالسماحة والمحبة، وبعدت عن التعصب والتطرف.

(سيد أحمد عثمان، ١٩٨٦، ص ٣٩).

- الاتجاهات النظريَّة في تفسير صُعُوبات التعلُّم:

حاول بعض الأطباء وعلماء النفس والتربية تفسير صُعُوبات التعلُّم وذلك من خلال أطر نظريَّة تحاول تفسير أسباب ظهورها وكيفيَّة تشخيصها ووسائل علاجها.

وفى هذا الصدد ترى (ليرنر Lerner، ١٩٩٧) أن عدم استناد العمل التربوي (البرامج العلاجيَّة) إلى نظريَّة أو إطار نظري قد يكون مضيعة للوقت والجهد والمال.

وسوف يلقي الباحث الضوء فيما يلي على أهم الاتجاهات النظريَّة التي حاولت تفسير صُعُوبات التعلُّم، والتي تمثلت في أربعة اتجاهات نظريَّة، وهي:-

١- الاتجاه النفسي العصبي.

٢- الاتجاه النمائي.

٣- الاتجاه السلوكي.

٤- الاتجاه المعرفي.

وذلك عن طريق عرض ملخَّص **لأسباب الصعوبة، وتشخيصها، وكيفيَّة علاجها** في إطار تلك الاتجاهات النظريَّة الأربعة:-

١- الاتجاه النفسي العصبي:

يركز هذا الاتجاه على الصُّعوبات التعليميَّة الناتجة عن العمليات العقليَّة، ذلك لأن اهتمام علماء النفس منصب على فهم القدرات المعرفيَّة والأساليب والعمليات التعليميَّة التي يستخدمها الفرد في التعليم، ويعتبر العالم الإنجليزي (هنرى هيد) من أكثر العلماء اهتمامًا بالصُّعوبات التعليميَّة ذات المنشأ النفسي، ونتيجة لملاحظاته الإكلينيكيَّة فقد توصل إلى أن التلف الذي يصيب مناطق معيِّنة من الدماغ هو المسئول عن القصور اللغوي والمعرفي لدى الفرد، ومِن ثَمَّ فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الفرد ينعكس تمامًا على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو اضطراب في الوظائف الإدراكيَّة والمعرفيَّة واللغويَّة والدراسيَّة والمهارات الحركيَّة لديه، وهناك بعض الاختبارات التشخصيَّة والخاصة باضطرابات المخّ، والتي أسهم كثير من العلماء في تطويرها خاصة الاختبارات النفس/ عصبيَّة المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم، والتي منها على سبيل المثال لا الحصر جهاز رسم المخّ/ اختبار المخّ النيورولوجى السريع/ خريطة النشاط الكهربي للمخِّ.

ويقوم بالتشخيص هنا كل من أخصائي طب الأطفال وأخصائي الأعصاب والطبيب النفسي، ويتضمن العلاج الطبي هنا استخدام العقاقير والتغذية الجيدة، وذلك عن طريق رسم نظام غذائي معين يقوم به الطبيب المعالج.(Lerner,

.(1997, p. 125

٢- الاتجاه النمائي:

يشير أصحاب هذا الاتجاه إلى أن النمو الإنساني يخضع لسياق متتابع من المراحل تمهد فيه المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة، وهذه المراحل المتتابعة أو المتعاقبة للنمو لكل منها خصائصها من حيث البنيَّة والوظيفة، والتي لابد من مراعاتها من قبل الوالدين والمربِّين حتى تسير عمليَّة النمو التحصيلي للطفل بشكل طبيعي وسويٍّ، ويتم التشخيص عن طريق الاستعانة بقوائم النمو واختبارات الاستعدادت العقليَّة، والميول الدراسيَّة، والمقابلة الشخصيَّة، ودراسة الحالة للوقوف على أسباب صعوبات تعلُّم التلميذ في مقرَّر ما. ويتم التغلب على هذه الصعوبة عن طريق:-

أ- مراعاة الخصائص النمائيَّة للتلاميذ في سنوات الدِّراسَة المختلفة.

ب- مراعاة مبدأ الفروق الفرديَّة في التحصيل، والتي تشير إلى أن لكل تلميذ معدله الخاص في النمو والتحصيل الدراسي.

ج- مراعاة مبدأ الفروق بين الجنسين، والذى يشير إلى أن كل جنس ينفرد بخصائص ذاتيَّة تميزه عن الجنس الآخر.

د-مراعاة مبدأ الاستعداد للتعلُّم بناء على بحث حالة التلميذ، وتحديد مساره النمائي والتحصيلي الخاص به (جمال مثقال القاسم، ٢٠٠٠، ص ٢٩).

٣- الاتجاه السلوكي:

يرجع الاتجّاه السلوكي صُعُوبات التعلُّم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار

إلى الوسائل التعليميَّة والأنشطة التربويَّة المناسبة، وكثرة عدد التلاميذ، وافتقارهم إلى الدافعيَّة للتعلُّم والدِّراسَة، علاوة على وجود ظروف بيئيَّة غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع ؛ لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئيَّة وعوامل التنشئة الاجتماعِيَّة، والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ، والاتجاهات الوالديَّة نحوه، بالإضافة إلى البحث عن الخصائص السلوكيَّة لهذه الفئة من التلاميذ، مثل عدم الثقة بالنفس، والاعتماديَّة على الغير، والشعور بالإحباط، وشرود الذهن، والنشاط الحركي الزائد، وضعف القدرة على التركيز، ويتم ذلك عن طريق استخدام أساليب القياس النفسي، ودراسة الحالة والبحث الاجتماعي، بالإضافة إلى دراسة مكونات العمليَّة التربويَّة من مقررات دراسيَّة ومعَلِّم وطرق تدريس ووسائل تعليميَّة وأنشطة تربويَّة، والمناخ المدرسي السائد، سواء في الفصل أو المدرسة.(جمعة سيد يوسف،٢٠٠٠، ص٨٠، سعيد عبد الله دبيس، ١٩٩٤، ص ٣٥).

ويعتقد السلوكيون أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلُّم، ولديهم عجز في الجوانب الإدراكيَّة أو المعرفيَّة لا يظهر لديهم خلل فسيولوجي في أنظمتهم العصبيَّة، والتي تقوم بوظائفها بشكل طبيعي، وأن مثل هؤلاء التلاميذ يمكن معالجتهم من خلال تحليل السلوك والتدريس، والذى يستند إلى:-

أ- وضع الأهداف التربويَّة.

ب- تقديم شرح تفصيلي مزود بالعديد من الأمثلة.

ج- إتاحة فرص عديدة لممارسة المهارة الجديدة.

د- استخدام التعزيز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكيَّة المرغوبة، والتعزيز

السالب للتخلص من الأنماط السلوكيَّة غير المرغوبة.

هـ- تقويم وقياس مدى تقدم التلميذ الدراسي. (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠١، ص ٩٥؛ محمود عبد الحليم منسي، ١٩٨٩، ص ٦٠).

٤- الاتجاه المعرفي:

يرجع أصحاب الاتجاه المعرفي صُعُوبات التعلُّم على أنها خلل في العمليات العقليَّة الخمس المسئولة عن صُعُوبات التعلُّم النمائيَّة وهي (الانتباه-الإدراك- تكوين المفهوم- التذكر- حلّ المشكلة).

وتنشأ صُعُوبات التعلُّم عندما يفشل التلميذ في الأنشطة التالية:-

أ- القيام بعمليَّة التذكر بمستوياتها المختلفة باعتبارها دالَّة على حدوث التعلُّم، ومن هنا على المعَلِّم أن يقوم بجذب انتباه تلاميذه عن طريق الممارسة والتدريب والتكرار، وتقسيم المعلومات وتنظيمها، وإلقائها بطريقة مبسطة تجعل لها دلالة ومعنى يسهل معها استرجاعها من الذاكرة.

ب- تكوين بنية معرفيَّة (Cognitive Structure) قوامها الخبرات التربويَّة المكتسبة، وهذه البنية المعرفيَّة تكون مرهونة بكفاءة عمليتي التذكر والتعلُّم.

ج- استخدام استراتيجيات معرفيَّة في التعلُّم، ومعالجة الخبرات التربويَّة. وتشتمل استراتيجيات التعلُّم على:-

(التساؤل الذاتي - المراجعة والتسميع اللفظي - التنظيم - الاستعانة باستراتيجيات التذكر – التنبؤ - التقويم والتوجيه الذاتي - تعديل السلوك المعرفي - استخدام الأساليب المعرفيَّة في مواقف التعلُّم وحلِّ المشكلات التي تواجههم).

* * *

• تكامل الاتجاهات:

بعد العرض الموجَز للاتجاهات التي حاولت تفسير صُعُوبات التعلُّم، فيحاول الباحث أن يوضح بأن هناك تكاملًا في تلك الاتجاهات، فهي تساعدنا على فهم العوامل المؤثرة في صُعُوبات التعلُّم، وبالنظرة التكامليَّة والشاملة فإن المهتمين والعاملين في ميدان صُعُوبات التعلُّم يستطيعون أن يحصروا كافة الأسباب المؤديَّة إلى صُعُوبات التعلُّم بغض النظر عن منشأها (صلاح عراقي، ١٩٩١ ص ٦٥).

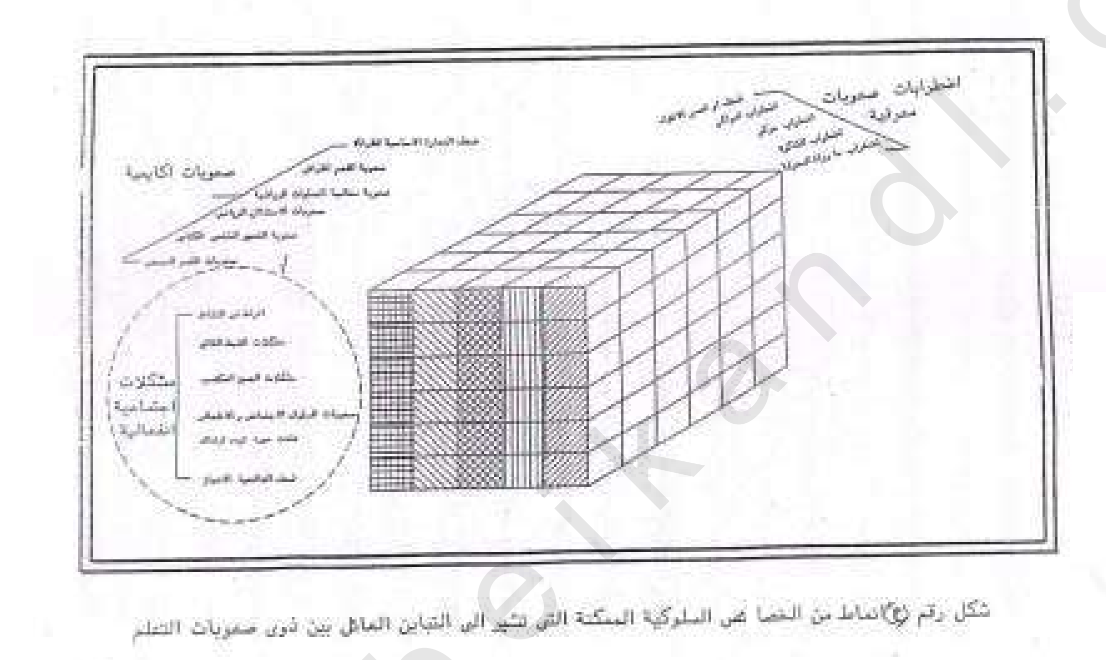
فكل اتجاه يخدم الاتجاهات الأخرى، ويرتبط معها بعلاقات متبادلة، ويسعون جميعهم إلى بناء وتصميم البرامج العلاجيَّة، وكذلك يضعون المحددات والقواعد للاختبارات والمقاييس التشخيصيَّة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلُّم.

* * *

• العلاقة بين: الصُّعوبات النمائيَّة والأكاديميَّة مع الصُّعوبات (الاجتماعِيَّة/ الانفعالِيَّة).

فى ضوء اتساع مظلة التعريف وتعدد أسباب الصُّعوبات وعدم تجانس واتساق مظاهرها. ووضوح تداخل وتبادل في التأثيرات البينيَّة للمشكلات المعرفيَّة، والمشكلات الاجتماعِيَّة الانفعالِيَّة. والتباعد أو الانحراف الأكاديمي بين الأداءات المتوقعة لذوي صُعُوبات التعلُّم. وفى ضوء كل هذا يرى العديد من الباحثين إمكانيَّة وجود أعداد كبيرة من أنماط ذوي صُعُوبات التعلُّم.

وفى ضوء التصنيف الثلاثي لأبعاد صُعُوبات التعلُّم نتصور الشكل المكعَّب التالي، شكل رقم (٢) لتداخل تأثيرات مشكلات الأبعاد الثلاثة تأسيسًا على نموذج بنية العقل لجيلفورد. (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ص ٤٨).



شكل رقم (٤) انماط من الخصائص السلوكية الممكنة التي تشير الى التباين الهائل بين ذوي صعوبات التعلم

• عوامل وأسباب المشكلات أو الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة:
(Etiology of social and Emotional Behavior Problem)

تناول العديد من الباحثين مختلف التفسيرات للعوامل والأسباب التي تقف خلف المشكلات أو الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم. ومن هؤلاء الباحثين:

(Gresham&Elliott,1989;Bryan&Bryan,1986) الذين يرون أن هؤلاء الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم يفتقرون إلى الاستخدام الملائم للمعايير والمؤشرات والدلالات الاجتماعِيَّة، كما سبق الاشارة اليها.

▪ ***والسؤال الأكثر أهمَّيَة الآن هو:ما الأسباب التي تؤدي إلى المشكلات أو الصُّعوبات الاجتماعَيَة والانفعالَيَّة لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم؟***

وللإجابة على هذا السؤال يرى الباحثون أن هناك مجموعتين متمايزتين من العوامل والأسباب التي تقف خلف هذه الصُّعوبات وهي:

أولا: عوامل وأسباب أوليَّة: (Primary Causes):

تمثل العوامل والأسباب المتعلقة بالاضطراب الوظيفي للجهاز العصبي المركزي أهم الأسباب التي يمكن عزو المشكلات أو الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم إليها.

وقد تأكد هذا من خلال تضمين تعريف اللجنة المحليَّة الاستشاريَّة لصُعُوبات التعلُّم (ICLD) أن اضطرابات المهارات الاجتماعِيَّة نتيجة لاضطرابات وظيفيَّة في الجهاز العصبي المركزي.

ومع ذلك يرى (جرشام وأليوت Gresham&Elliott,1989) أن ردَّ

المشكلات أو الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة إلى أسباب عصبيَّة نتيجة لاضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يجب أن يؤخذ بشيء من التحفظ أو التروي، حيث لا توجد دراسات أو بحوث تدعم هذا الافتراض، غير أن هناك اتفاقًا بين مختلف النظريات على أن هذه الصُّعوبات ترجع إلى أسس عصبيَّة تتداخل مع العوامل الوراثيَّة منتجة هذا التباين في المشكلات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة، وهناك بعض النظريات التي تدعم فكرة التراكيب البيوكيميائيَّة الوظيفيَّة Biochemical لدى هؤلاء الطلاب.

ومع ذلك يمكن القول إن افتراض ردِّ أسباب هذه الصُّعوبات إلى اضطرابات وظيفيَّة في الجهاز العصبي المركزي، لا يمكن أن يكون مستقلًّا عن اعتبارات وعوامل اجتماعِيَّة تتمثل في:

- أساليب التنشئة الاجتماعِيَّة.
- الاتجاهات الوالديَّة في التنشئة.
- دعم أنماط التفاعل الاجتماعي الإيجابيّ للطفل.

حيث تتفاعل هذه العوامل مع الاضطرابات الوظيفيَّة الكامنة في الجهاز العصبي المركزي، والواقع أن التراث السيكولوجي في مجال التربية الخاصة يفتقر إلى دراسات وبحوث جادة جيدة التصميم، تدعم النظريات والأفكار التي تناولت هذه الأسباب والعوامل.

(Gresham, 1989, P 290; Bryan & Bryan, 1986, P 136)

ثانيًا: أسباب وعوامل ثانويَّة: (Secondary Causes)

- يقصد بالأسباب والعوامل الثانويَّة أن المشكلات والصُّعوبات الاجتماعِيَّة

والانفعالِيَّة تمثل آثارًا جانبيَّة، أو هي نتاج للمشكلات والصُّعوبات الأكاديميَّة التي يعاني منها الطلاب ذوو الصُّعوبات.

(Side effects or secondary to academic proplems)

ويقوم أصحاب هذا التوجه على الافتراضات التالية:

١- أن المشكلات والصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة هي نتيجة لتكرار مرور الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم بمواقف وخبرات من الفشل الأكاديمي أو الدراسي؛ مما يجعل نظرة مدرِّسيهم وآبائهم وأقرانهم لهم دون المستوى؛ وهذا بدوره يؤثِّر على إدراكهم لذواتهم؛ فيتجهون إلى الانسحاب من مواقف التنافس الأكاديمي، وهي مواقف ذات طبيعة تفاعليَّة.

٢- أن التحصيل الدراسي والمستوى الأكاديمي هما أو أيهما المحدِّد لمركز الطالب في كل من الأسرة والمدرسة، وبين جماعة الأقران، وعليه وفى ضوئه تتحدد كافة التفاعلات والعلاقات الاجتماعِيَّة، وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقًا لتباين المستوى التحصيلي أو الأكاديمي للطالب، فتدعم تقدير الطالب لذاته، ويشعر بالفخر والزهو والاعتزاز إذا كان متفوقًا، وتؤثِّر تأثيرًا سالبًا على الطالب فينخفض تقديره لذاته، ويشعر بالخزي والخجل وتجنب مواجهة الآخرين إذا كان مستواه الأكاديمي منخفضًا.

.(Hutton& Roberts, 1996, P 70)

٣- الوزن النسبي لمفهوم الذات الأكاديمي في التباين الكلي للفروق الفرديَّة في مفهوم الذات أكبر الأوزان النسبيَّة التي تشكل مفهوم الذات الكلي؛ ومِن ثَمَّ يصبح مفهوم الذات الأكاديمي هو المحدِّد لمفهوم الذات لدى الطالب، وبذلك

يقف التحصيل الدراسي خلف تحديد مفهوم الذات الكلي.

٤- أن الدراسات والبحوث التي أجريت على العلاقة السببيَّة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات باعتبار أحدهما سببًا والآخر نتيجة، والعكس بالعكس، توصلت إلى أن قيم (ف) باعتبار التحصيل الأكاديمي سببًا ومفهوم الذات نتيجة، كانت أكبر بصورة ملموسة منها عند افتراض أن مفهوم الذات سببٌ، والتحصيل الأكاديمي نتيجة.

٥- كان إسهام التحصيل الأكاديمي في التباين الكلي للفروق الفرديَّة في التوافق الشخصي والاجتماعي أكبر من إسهام مفهوم الذات في التباين الكلي لها، أي للفروق الفرديَّة في التوافق الشخصي والاجتماعي. وكانت أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي المقاسة هي: المستويات الاجتماعِيَّة، المهارات الاجتماعِيَّة، التحرر من الميول المضادة للمجتمع، العلاقات داخل الأسرة، العلاقات في المدرسة، العلاقات في البيئة المحليَّة. (Kelly, 1984,p66).

***

- الخصائص السلوكيَّة لذوي الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة:

معظم الخصائص السلوكيَّة لذوي الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة تتداخل في تأثيراتها وتتبادل في إيقاعاتها. وبينما يكون تأثير إيقاعات الصُّعوبات والمشكلات الاجتماعِيَّة على العلاقات التي تحكم تفاعل الفرد مع الآخرين، أي التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعِيَّة على اختلاف صورها ومستوياتها، فإن تأثير إيقاعات الصُّعوبات والمشكلات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة يقع داخل الفرد.

ويعرض الباحث في الجزء التالي الصورة العامة لهذه الخصائص، ثم يعرض

تباعًا لتفاصيلها وتأثيراتها ومحدداتها. وأهم هذه الخصائص:

١- الطلاب ذوو الصُّعوبات الاجتماعِيَّة يبدون عجزًا أو قصورًا في التفاعل على نحو موجب وملائم مع أقرانهم في مختلف مواقف وصور التفاعلات والعلاقات الاجتماعِيَّة.

٢- الطلاب ذوو الصُّعوبات الانفعالِيَّة يكونون صورة سالبة للذات. ويدركون ذاتهم إدراكًا مدعمًا لنواحي الضعف لديهم، وتقديرًا للذات يعكس نوعًا من الشعور بالدونيَّة، أو الافتقار إلى تقبل الآخرين.

٣- تفاعل الصُّعوبات والمشكلات: الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لتفرز العديد من الأنماط والخصائص السلوكيَّة التي يختص بها هؤلاء الطلاب، والتي تؤثِّر على مختلف المناشط الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة والأكاديميَّة.

- ومن الخصائص السلوكيَّة المحوريَّة لذوي الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة مايلي:

أ- النشاط الزائد أو الإفراط في النشاط (Hyper activity)

يقصد بالنشاط الزائد أو الإفراط في النشاط قيام الطفل بنشاط حركي مفرط بلا هدف في الغالب (Purposelss). وهذا النشاط يكون مصحوبًا بقصر سعة الانتباه (Short attention span) لدى الطفل، وسهولة تشتته.

(distracted easily)، ويتصف سلوك الطفل غالبًا بأنه أخرق أو أحمق (Clumsy)، أو نزق سريع الغضب أو الانفعال (irritable)، والتململ أو الاستياء. (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٤، ص ٥٦؛ Har, E. L., et al, 1995, P106).

ويرى (Whalen &Henker,1988) أن قضيَّة الكَيف هنا أي نوع السلوك أكثر أهميَّة من تكراره، حيث يفيض هؤلاء الأطفال بهذه الأنماط السلوكيَّة حتى في المواقف التي لاتنطوي على أيَّة متطلبات أو أنشطة حركيَّة لأدائها.

وعادة يكون النشاط الزائد أو الإفراط في النشاط مصحوبًا باضطرابات في الانتباه. ويذكر (Sliver,1988) أنه من (٥ - ٢٥٪) من الأفراد ذوي صُعُوبات التعلُّم يعانون من اضطرابات في الانتباه، أو الإفراط في النشاط، أو النشاط الزائد. (Silver, 1988, P 66).

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن النشاط الزائد أو الإفراط في النشاط يتزايد حتى الثالثة من العمر. ثم يضعف أو يتناقص تدريجيًّا مع تزايد العمر حتى المراهقة. ومع أن النشاط الزائد يتناقص تدريجيًّا لدى العديد من المراهقين من ذوي صُعُوبات التعلُّم، إلا أن هذا المتغير النشاط الزائد يعبر عن نفسه بجلاء في اللاانتباهيَّة، وانخفاض تقدير الذات، والمشكلات السلوكيَّة أو الإحباط.

وهناك شِبْه اتفاق بين النظريات التي تناولت النشاط الزائد أو الإفراط في النشاط على أن السبب الرئيسي الذي يقف خلف مثل هذه الحالات هو الخلل، أو الاضطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والعوامل الوراثيَّة (Silver,1971)، وسوء التغذية (Feingold,1974)، والتغيرات الثقافيَّة والاجتماعِيَّة والبيئيَّة (Block,1977).

وبسبب تباين أسباب النشاط الزائد أو الإفراط في النشاط فإن البرامج العلاجيَّة تتباين أيضًا، على أن أكثر البرامج شيوعا وإنتشارا هو المنظور الطبي الذي يقوم على تناول العقاقير والأدويَّة الطبيَّة.والعلاج السلوكي الذي يقوم على

تحليل السلوك..(Kirk & Calfent. J, 1984, P112)

ب- التشتت أو اللاانتباهيّة (Distractability) :

يجد بعض الطلاب ذوو صُعُوبات التعلُّم مشكلات وصعوبات في استمرار التركيز على الهدف أو النشاط، عندما تتداخل معه مثيرات أو أنشطة أخرى منافسة في نفس المجال البصري أو السمعي، حيث يسهل تشتت هؤلاء أو افتقادهم الانتباه أو التركيز، وتشير نتائج تحليل (٢٥) خمس وعشرين دراسة تناولت الأنماط السلوكيَّة لذوي صُعُوبات التعلُّم داخل الفصول المدرسيَّة، مقارنة بأقرانهم من غير ذوي صُعُوبات التعلُّم، إلى دلالة الفروق بينهم في تشتت الانتباه، والميل إلى فقد التركيز على المثير الهدف أو الموضوع مجال الانتباه، كما تقرر هذه الدراسات أيضًا تقلص هذا التشتت مع تزايد العمر الزمني حيث كانت درجة التشتت أقل لدى طلاب المرحلة الثانويَّة العليا من ذوي صُعُوبات التعلُّم (Kuder, Jay, 1991, P 127; Bryan, T. 1991 p 280).

كما أشارت دراسات أخرى إلى أن الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم يقضون وقتًا أقل في ممارسة أعمالهم وواجباتهم، ويقضون وقتًا أطول في ممارسة أعمال وأنشطة غير منتجة، مقارنة بأقرانهم من غير ذوي صُعُوبات التعلُّم من الطلاب.

ج- انخفاض أو ضعف مفهوم الذات (Poor - Concept) :

يغلب على الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم أن يكونوا أقل ثقة بذواتهم، كما يفتقرون إلى مفهوم إيجابيّ للذات. وقد وجد (Black,1974) أن مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم منخفض عن مفهوم الذات لدى أقرانهم من الطلاب العادِيِّينَ، كما لاحظ (Black) أن مفهوم الذات يرتبط على نحو موجب

بالتحصيل الأكاديمي. ومعنى ذلك أن الطلاب الأقل تحصيلًا يميلون إلى أن يكونوا من ذوي مفهوم الذات المنخفض، أي أن صورة الذات لديهم هي صورة سالبة. (Black, 1974, P 114).

ويمكننا تفسير انخفاض مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم نتيجة لتكرار تعرض هؤلاء الطلاب لخبرات متكررة من الفشل الأكاديمي أو الدراسي، والافتقار إلى تقدير الذات من قبل كل من أسرة الطالب وأقرانه ومدرِّسيه والأشخاص المهمين في حياته.

ومن خلال مسح للعديد من الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت على مفهوم الذات لدى ذوي صُعُوبات التعلُّم قامت به (Bryan,1986) حيث توصلت إلى أن هؤلاء الطلاب يكونون مفهومًا سلبيًّا للذات، ينتج عن ضعف أدائهم الأكاديمي ومرورهم بخبرات من الفشل المتكرر، وبينما كان مفهوم الذات الأكاديمي لديهم منخفضًا عند مقارنته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى أقرانهم نجد أن الفروق بين المجموعتين ذوي صُعُوبات التعلُّم والعادِيِّينَ في أبعاد مفهوم الذات غير دالٍّ، مما يشير إلى أن التحصيل الدراسي للطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم يقف خلف انخفاض مفهوم الذات والثقة بالنفس لديهم.

(Bryan, 1991, P 290)

وقام (فتحي الزيات،١٩٩٢) بدراسة موضوعها (الخصائص الانفعالِيَّة لدى ذوي صُعُوبات التعلُّم من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة)، وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مفهوم الذات وأبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي، وبين ذوي صُعُوبات التعلُّم والعادِيِّينَ من تلاميذ العيِّنة لصالح العادِيِّينَ. وكانت

أبرز الفروق في أبعادها مفهوم الذات: هي البعد الأكاديمي أو المدرسي، أي مفهوم الذات الأكاديمي لارتباط انخفاض مفهوم الذات لديهم بانخفاض مستواهم التحصيلي، وكان تفسيره لهذه النتيجة في ضوء أن الصعوبة التي يعاني منها الطفل تستنفد جزءًا كبيرًا من طاقاته، نتيجة لتمركز تفكيره حولها، فينخفض مستوى أدائه المدرسي، ويترتب على ذلك تحول الآخرين عنه، وخاصة مدرِّسيه، فيتقلص لديه الدافع للإنجاز، ويتعرض لمواقف الإحباط نتيجة لتكرار خبرات الفشل التي يواجهها، فتنمو لديه خاصيَّة التخلي عن محاولات تحقيق الإنجاز، ويترتب على ذلك رفض المدرسين له، وعدم تقدير الأسرة لجهوده، ويكون سالبة للذات في هذه الأبعاد تعمم إلى أنشطة ومجالات أخرى (البعد العام)، ومرة أخرى تؤدي صورة الذات السالبة لديه إلى بعض أنماط السلوك الانسحابي وانخفاض واضح في مستوى أدائه المدرسي أو الأكاديمي؛ فتتأثر علاقاته بمدرِّسيه وأسرته، فينخفض تقدير لذاته في هذه الأبعاد، وفي تقديره الكلي العام لذاته.

(فتحي الزيات، ١٩٩٨، ص١٤٠)

وتشير الدراسات والبحوث التي اهتمت ببحث العلاقة بين صُعُوبات التعلُّم ومفهوم الذات إلى أن التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم، وخاصة صعوبات القراءة يميلون إلى تكوين صورة سالبة عن الذات، وأن هذا الشعور يبدو واضحًا لدى الأطفال الأكبر سنًّا منه لدى الأطفال الأصغر سنًّا.

وقد درس (جليفورد، وينتربرج Wattenberg & Glifford) العلاقة بين مفهوم الذات لدى أطفال الحضانة، وتحصيلهم القرائي المبدئي، وقد توصل الباحثان إلى أن فكرة الأطفال عن ذاتهم ترتبط ارتباطًا عاليًّا بالإنجاز في القراءة

المبتدئة، وأن هذا الارتباط يفوق ارتباط الذكاء بمفهوم الذات لديهم.

كما وجد (Stevens,1975) أن تلاميذ الصف الرابع الذين تم تحديدهم على أنهم يحتاجون إلى برامج علاجيَّة في القراءة كانوا أقل تقبُّلًا من أقرانهم داخل الفصل. كما كان مفهوم الذات لديهم أضعف. (Torgesor, 1982, P 46)

كما توصَّل كل من:

(Herbert, 1968, Prendergast &Binder ,1988) إلى وجود فروق دالَّة في مفهوم الذات بين ذوي صعوبات تعلُّم القراءة وبين أقرانهم العادِيِّينَ من تلاميذ الصف التاسع لصالح العادِيِّينَ.

وهناك مؤشرات أو دلائل على أن هناك تباينًا في الخصائص السلوكيَّة المتعلقة بفئات أو أنماط ذوي الصُّعوبات. كما قارن (Bingham,1988) تقدير الذات لدى ثلاثين تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الذين لديهم صعوبات خاصة في التعلُّم بأقرانهم من العادِيِّينَ، وقد كشفت نتائج الدِّراسَة عن انخفاض متوسط درجات تقدير الذات لذوي صُعُوبات التعلُّم بفروق دالَّة إحصائيًّا.

(Vaughn. S & Haager. D 1994, P 560)

وقد استخلص أنور الشرقاوي (١٩٨٣) في تحليله لعدد من الدراسات التي تناولت بعض الخصائص الشخصيَّة وأبعاد السلوك الاجتماعي لدى ذوي صُعُوبات التعلُّم من الأطفال عددًا من الخصائص التي تميزهم، منها انخفاض متوسط درجات تقدير الذات، وارتفاع مستوى القلق، وصعوبة التفاعل الاجتماعي. (أنور محمد الشرقاوي، ١٩٨٣ ص٩٠).

د- قصور أو ضعف المهارات الاجتماعِيَّة (Social Skills Deficits)

يكاد يكون هناك اتفاق بين العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت بهدف تقويم المهارات الاجتماعِيَّة لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم إلى أن هؤلاء الطلاب يفتقرون إلى الحس الاجتماعي والمهارات الاجتماعِيَّة المقبولة، كما أنهم أميل إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعِيَّة، لعجزهم أو عدم قدرتهم على التفاعل اجتماعيًّا على نحو موجب

(Gresham,1988; Hazel &,1989 Schumaker)

ويرى العديد من المربِّين أن القصور أو الضعف في المهارات الاجتماعِيَّة لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم يرجع إلى الصُّعوبات الأكاديميَّة التي يعانون منها. ففي دراسة مسحيَّة أجريت على (٢٩٩) من ذوي صُعُوبات التعلُّم قام بها كل من (Baum,Duffelmayer and Geelan, 1988) وجد أن المدرسين الذين يقومون بالتدريس لهؤلاء الطلاب يعتقدون أن (٣٨٪) من الـ (١٤٣٨) طالبًا الذين يقدِّمون لهم خدمات تربويَّة، لديهم قصور أو ضعف أو عجز في المهارات الاجتماعِيَّة. وكانت نتائج هذه الدراسات متَّسقة عبر كل الأعمار.

وقد لاحظ (Ritter,1989) أن عيِّنات هذه الدراسات هي من الطلاب الذكور؛ ولذا فقد أجرى دراسة تناولت المهارات الاجتماعِيَّة لدى عيِّنة من الطالبات ذوات صُعُوبات التعلُّم، وقد جاءت نتائج هذه الدِّراسَة مدعمة للنتائج التي أجريت على الطلاب الذكور. حيث أظهرت نتائج الدِّراسَة أن الطالبات ذوات صُعُوبات التعلُّم لديهن مشكلات أو قصور في المهارات الاجتماعِيَّة.

(Vaughn. S, 1994, P 569)

ويفسِّر الباحثون قصور أو ضعف المهارات الاجتماعِيَّة لدى الطلاب ذوي

صُعُوبات التعلُّم، بأن ذلك يرجع إلى عجزهم عن فهم المؤشرات والدلالات والمعايير الاجتماعِيَّة المعمول بها داخل الإطار الثقافي الذي يعيشون فيه. كما أنهم أقل قدرة على الإنصات للآخرين، وتقبل وجهات نظرهم، وإظهار الاختلاف معهم بصورة مقبولة منهم، فضلًا عن عجزهم عن المشاركة الاجتماعِيَّة لأقرانهم، وعدم الفهم أو الاستجابة للمؤشرات والدلالات غير اللفظيَّة، إضافة إلى افتقارهم للحساسيَّة الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة للآخرين ومؤازرتهم.

(Bender& Smith, 1995, P 82).

هـ- الاندفاعيَّة (Impulsivity)

يغلب على الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم الاستجابة بسرعة ودون التفكير حول البدائل أو الأساليب البديلة التي يمكن اختيارها للاستجابة وفقًا لمتطلبات الموقف.

ويرى **(Keogh,1977)** أن هذا الأسلوب الاندفاعي يؤثِّر على النجاح أو المستوى الأكاديمي لهؤلاء الطلاب.

وقد لاحظ (Torgesen,1982) أن هذه الاستجابات الاندفاعيَّة يمكن عزوها إلى الافتقار للبدائل والاستراتيجيات المعرفيَّة (Cognitive strategies) التي تقدم للطالب الأساليب التي تمكنه من استيعاب مهام التعلُّم أو تعلُّمها.

ومن المعروف أن الطالب المندفع يستجيب بسرعة دون اعتبار أو تفكير في العواقب أو النتائج المترتبة على تلك الاستجابة، فمثلًا عند استجابة الطالب المندفع لأسئلة الاختبارات القائمة على الاختيار من متعدد، فإنه يختار فورًا أي بديل من البدائل دون تأمل أو إعمال للبدائل الأخرى المتاحة، وقد يلجأ الطفل

المندفع إلى دفع زملائه كي يقف في أول الصف بغض النظر عما قد يترتب على ذلك من تعرض زملائه للسقوط أو الإصابة أو تعرضه هو للسخط أو الاستياء. (Torgesan, J.K. 1982,P130)

ويترتب على هذه الأنماط السلوكيَّة أن يبدو هؤلاء الطلاب مفتقرين أو عاجزين عن ممارسة المهارات الاجتماعِيَّة على نحو مقبول. مما قد ينتج عنه تعرضهم للنبذ أو الرفض أو عدم التقبل الاجتماعي من أقرانهم وأفراد أسرهم ومدرِّسيهم. مما ينعكس مرة أخرى على تكيفهم أو توافقهم الشخصي والاجتماعي.

.(Landry,V.S, 1990, P 164)

و- السلوك العدواني (Disruptive Behavior)

استقطبت المشكلات السلوكيَّة للطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم – ومازالت- انتباه واهتمام الكثيرين من الباحثين والمربِّين والآباء، وكانت أكثر المجالات التي حظيت بالعديد من الدراسات والبحوث: السلوك العدواني لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم.

. (Golden,1988;Leigh,1987;McKinney&Feagans,1984

وقد خلصت هذه الدراسات إلى أن سلوك الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم يغلب عليه الطابع العنيف أو العدواني تجاه الآخرين (Fighting,acting out) فانخفاض عتبة الإحباط لديهم تؤدي بهم إلى السخرية من الآخرين، أو التهكم عليهم (Sarcasm) أو سبِّهم (Swearing).

ويفسِّر الباحثون هذا السلوك بأنه نتيجة لقصور أو عجز المهارات الاجتماعِيَّة لدى الطالب، وتكرار تعرضه لخبرات الإحباط، وتكرار فشله وافتقاره إلى النجاح الأكاديمي بوجه عام، ونتيجة لتكرار حدوث مثل هذه المشكلات

السلوكيَّة التي تصدر عن الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم فإن المربِّين والمدرسين ومديري المدارس يتعاملون مع هؤلاء الطلاب باعتبارهم من ذوى السلوك المشكل، الذين يمثلون مصادر للإزعاج في المدرسة بالنسبة لأقرانهم ومدرِّسيهم وكافة الأفراد الآخرين المتعاملين معهم. ونتيجة لاختلاف أسس التعامل مع هؤلاء الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم ينعكس هذا على إدراكاتهم لذواتهم؛ فيتعمق لديهم الشعور بمزيد من الإحباط (جمعة سيد يوسف، ٢٠٠٠ ص ١٢٠؛ صبحي عبد الفتاح، ١٩٩٢، ص ٦٥).

ز- السلوك الانسحابي (Withdrawal)

في دراسة تحليليَّة لخمس وعشرين دراسة قامت على مقارنة الأنماط السلوكيَّة للطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم بها لدى غيرهم من الطلاب العادِيِّينَ تحصيليًّا، أشار (Bender&Smith,1990) إلى أن الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم يكتسبون ويبدون أنماطا سلوكيَّة تعبر عن الخجل والانطواء والانسحاب بشكل يفوق بفروق ذات دلالة هذه الأنماط لدى أقرانهم من الطلاب العادِيِّينَ، ويرى الباحثان أن هذا السلوك الانسحابي هو نتيجة لفشلهم في إجراء أي تفاعل اجتماعي، وشعورهم بالافتقار إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي، وقد يتجه البعض من هؤلاء الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم إلى الوحدة والعزلة الاجتماعِيَّة، وقد يؤدي هذا إلى عدم القدرة على التفاعل إيجابيّا مع أقرانه، أو مع الكبار ممن يتعاملون معه. (Bender & Smith, 1990 p 115).

ح-الاعتماديَّة (Dependency)

يكتسب العديد من الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم الإفراط في الاعتماديَّة، أي

زيادة الاعتماد على الآخرين (Over dependence) كالآباء والمدرسين وغيرهم عن طريق طلب مساعدات غير عاديَّة أيًّا كانت طبيعة الأنشطة التي يمارسونها، ودائمًا يتعلل هؤلاء الأطفال بعجزهم أو عدم قدرتهم على ممارسة الأنشطة التي يمارسها أقرانهم، متقمِّصين الإحساس بالعجز أو العجز المكتسب، أو الإفراط في الاعتماديَّة.

وفي هذا الإطار يرى (Gardner,1978) أن هؤلاء الأطفال يكتسبون هذا العجز أو الاعتماديَّة المفرطة نتيجة لاستمرار الكبار في أداء الأعمال التي من المفترض أن يقوم بها هؤلاء الأطفال، أو على الأقل تشجيعهم على طلب المساعدة عند ممارستهم للأعمال البسيطة التي من المفترض أن يتعلُّموها، ويمكن تفسير ظاهرة العجز المكتسب لدى هؤلاء الأطفال نتيجة مستواهم الأكاديمي المنخفض الذي يقودهم إلى الإحساس بافتقارهم إلى القدرات التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم أو ممارسة الأنشطة الأكاديميَّة ذاتيًّا.

وأحد مظاهر الشعور بالعجز المكتسب أو الاعتماديَّة هي استجابة هؤلاء الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم بسهولة إلى ضغوط أقرانهم ومسايرة توجهاتهم وآرائهم، وتشير الدراسات والبحوث التي تناولت الاعتماديَّة لدى الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم إلى أنهم أي الأطفال ذوو صُعُوبات التعلُّم يميلون أو يرحبون بالتسليم أو الانسحاب من أيَّة مواقف تعكس ضغوط أقرانهم.
.(Bryan,Pearl&Fallon,1989 p 220)

❋ ❋ ❋

- **استراتيجيات علاج المشكلات والصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة:**

هناك العديد من الاستراتيجيات والمبادئ والتطبيقات التي يمكن من خلالها التعامل مع المشكلات والصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة للطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم.

وهذه الاستراتيجيات هي:

١- بناء وتطوير المهارات والكفايات الاجتماعِيَّة.

٢- بناء مفهوم للذات أكثر تماسكا.

٣- تطوير وتعديل دور المدرسة في دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي المرغوب.

٤- إيجاد فرص كافيَّة لدعم وتكامل التنسيق والتعاون بين البيت والمدرسة.

ونتناول كل هذه الاستراتيجيات بالعرض والتحليل.

(فتحي الزيات،١٩٩٨،ص ٢٦٥).

أولاً: بناء وتطوير المهارات والكفايات الاجتماعِيَّة:

من المسلَّم به أن الطلاب الذين لديهم القدرة والكفاءة على التعامل الاجتماعي لم يتعلُّموا مهاراتهم وكفاياتهم الاجتماعِيَّة بلا جهد قصدي ووعى شعوري قائم على المعايشة اليوميَّة والملاحظة المباشرة المستمرة، وعلى ذلك فالطلاب الذين يعانون من اضطرابات أو صعوبات ومشكلات اجتماعِيَّة وانفعالِيَّة يحتاجون إلى جهد شعوري قصدي من جانبهم لتعلُّم هذه المهارات.

والاستراتيجيات الفعَّالة التي يتعين اكتسابها، وتشمل التفاعلات والتعاملات والعلاقات الاجتماعِيَّة، من حيث محدداتها وإيقاعات تأثيرها، والفروق الدقيقة المتعلقة بها، ولغتها الصامتة، وكما يجب أن نبذل الكثير من الجهد لتعليم هؤلاء

الطلاب القراءة والكتابة والحساب ومختلف المجالات المعرفيَّة يتعين أن نعمل على تعليم الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة كيف يعيشون ويتعايشون مع الآخرين ومن خلالهم. وكيف يقيمون علاقات اجتماعِيَّة صحيَّة مع بعضهم البعض.

وكما يجب أن نستخدم استراتيجيات تدريسيَّة مختلفة لتعليم الطلاب مهارات ومعارف أكاديميَّة مختلفة، فإنه يتعين أن نستخدم مختلف الأساليب والاستراتيجيات التي من خلالها يكتسب هؤلاء الطلاب المهارات والكفايات الاجتماعِيَّة الملائمة.

ويمكن أن تتمايز هذه الأساليب الأكثر عموميَّة على النحو التالي:

(١) دعم صورة الذات، والإدراك الإيجابيّ لها.

(٢) دعم بناء وتطوير الحساسيَّة الذاتيَّة للآخرين، ومراعاة مشاعرهم وحساب توقعاتهم.

(٣) الوعي بمحددات ومعايير وضوابط النضج الاجتماعي.

(٤) العمل على إكساب الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم المهارات والاستراتيجيات الاجتماعِيَّة.

(٥) التدريب على مختلف المهارات والاستراتيجيات الاجتماعِيَّة لدعم اكتسابها.

ويتناول الباحث الاستراتيجيات النوعيَّة المرتبطة بالاستراتيجيات العموميَّة السابقة على النحو التالي:

(١) دعم صورة الذات والإدراك الإيجابيّ لها:

أ- التأكيد على أن كل فرد أيًّا كان لديه نقاط قوة ونقاط ضعف، والعمل على دعم نقاط القوة والاعتماد عليها، والتخفف من الاعتماد على نقاط الضعف.

ب- دعم ممارسة الأنشطة التي يحقق فيها الطلاب قدرًا من النجاح. تأكيد اكتسابها والشعور بالإنجاز مع تكرار خبرات النجاح، وتقليص خبرات الفشل بقدر الإمكان.

ج- دعم الإدراك الإيجابيّ للذات من خلال التفاعلات والعلاقات الاجتماعِيَّة الناجحة مع المدرسين والآباء والأقران، مع تدريب الطلاب على هذه التفاعلات (طلعت منصور، ٢٠٠٠، ص ٩٨).

(٢) دعم بناء وتطوير الحساسيَّة الذاتيَّة للآخرين، ومراعاة مشاعرهم، والبناء على توقعاتهم:

أ- إكساب الطلاب استراتيجيات التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الآخرين، والاعتماد على اللغة الصامتة غير المنطوقة والتي تقوم على التفاعل اللفظي. ومن هذه الاستراتيجيات: التعبير بالوجه (Facial Expressions) ، واستخدام نغمة أو إيقاع الصوت (tone of voice) وغيرها (Arnkoff, 1987. p155).

ب- استخدام تكنيك صور الوجوه لإكساب الطلاب القدرة على التمييز بين حالات التعبير بالوجه عن: السعادة، أو الدهشة، أو الحزن، أو الغضب، أو الخوف، أو الاهتمام، أو الإنصات، أو المتابعة، أوالمشاركة، أو الحزم... إلى غير ذلك من هذه التعبيرات الوجهيَّة، مع التدريب على توظيفها في التفاعلات الاجتماعِيَّة، خاصة مع الأقران.

ج- استخدام شرائط الفيديو في عرض بعض المواقف القصصيَّة التي تعكس أنماطًا متباينة من التفاعلات الاجتماعِيَّة، التي تقوم على استخدام الإيماءات ولغة التعبير بالجسم في هذه التفاعلات والمشاركات الاجتماعِيَّة.

د- التدريب على استخدام إيقاع الصوت وتطبيقاته في مواقف التعامل مع الآخرين على اختلاف أدوارهم الاجتماعِيَّة. فإيقاع الصوت خلال التعامل مع المدرس يختلف عنه خلال التعامل مع كل من الوالدين والأقران.

(٣) الوعي بمحددات ومعايير وضوابط النضج الاجتماعي:

أ- دعم إدراك الطالب للآثار المترتبة على السُّلوكِيَّات والأفعال الاجتماعِيَّة وردود الفعل تجاهها، وتبصيره أي الطالب بمدى قربها أو بعدها عن معايير وضوابط النضج الاجتماعي.

ب- بناء ودعم الاستقلاليَّة في السلوك والتفاعل الاجتماعي، وإدراك المواقف والحكم عليها، وتقدير أبعادها ونتائجها، وتخطيط الأنشطة التي تدعم السلوك الاستقلالي للطالب.

ج- تدريب الطالب على إصدار أحكام خلقيَّة

(making ethical judgments)

على مختلف المواقف والأنماط السلوكيَّة التي تصدر عن البعض في إطار المعايير والضوابط الأخلاقيَّة التي تقرها الأعراف الأخلاقيَّة والدينيَّة والاجتماعِيَّة.

د- دعم الطالب على التخطيط لبعض الأنشطة ذات الطبيعة الاجتماعِيَّة، التي تستهدف خدمة الآخرين ومساعدتهم، والعمل على إسعادهم، مثل: الرحلات والحفلات والاجتماعات واللقاءات. مع تقويم الأدوار الاجتماعِيَّة للطلاب خلال تلك الأنشطة.

هـ- تدعيم تدريب الطالب على أسس وأساليب بناء واكتساب الصداقات والاحتفاظ بها أو المحافظة عليها، وتوسيع دائرتها، وكيفيَّة تقديم الأصدقاء

لبعضهم البعض، مع احترام الرأي الآخر، والمسايرة أو المغايرة على ضوء طبيعة الموقف والمحددات التي تحكمه، والتداعيات المترتبة على ذلك.

(سيد أحمد عثمان، ٢٠٠٠، ص ٤٥).

(٤) تعليم وإكساب الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم المهارات الاجتماعِيَّة الملائمة:

أ- تعليم الطلاب فنيات التعامل والتفاعل الاجتماعي.كأن يفكر الطالب قبل أن يستجيب حتى يمكن الحد من اندفاعه، مع تنمية القدرة على الإنصات والمتابعة والتفاعل مع ما يقوله الآخرون (Conger & Kean 1981P478).

ب- تعليم الطلاب وتدريبهم على حسن التعبير عن ذواتهم وأفكارهم بقدر مقبول من التناغم الاجتماعي الذي يعكس تقبل الآخرين ومشاركتهم، والحرص على إظهار أهميَّة آرائهم وتبني الملائم منها.

ج- تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيَّة الخطوات الأربع والمتمثلة في:

- فكر قبل أن تستجيب (Think befor you respond).
- انظر إلى لغة عيون الشخص (Look the person eyes).
- اسأل الشخص عن مقصده المحدد (Ask what he means).
- قم بإصدار الاستجابة الملائمة على ضوء تقديرك الصحيح.

د- تدريب الطلاب على الاستفادة من تقويم ردود أفعال الآخرين للاستجابات التي تصدر عنهم من خلال عمليتي الاستحسان والاستهجان التي تمثل معززات لهذه الاستجابات.

هـ- تدريب الطلاب على ضرورة تقدير ما يفعله الآخرون من أجلهم،

والتعبير عن ذلك بمختلف صور التعبير اللفظي، والتمييز بين ما هو واجب عملي، وبين شحنة الود أو التعاطف التي يغلف بها الفرد ما يتعين عليه عمله، مع إظهار الشعور بالامتنان والتقدير. (فتحي الزيات،١٩٩٨،ص ٢٩٠).

ثانيًا: بناء مفهوم للذات أكثر تماسُكًا:

يجد الطلاب ذوو صُعُوبات التعلُّم أنفسهم أمام دائرة مغلقة من الفشل في التعلُّم، يكون مصحوبًا بمشكلات وصعوبات اجتماعِيَّة وانفعالِيَّة تمثل نتيجة وسببًا في نفس الوقت. حيث تعود هذه المشكلات والصُّعوبات مرة أخرى لتقف خلف فشل هؤلاء الطلاب في تعلُّم الأنشطة الأكاديميَّة.

وهنا يجب على المدرسين أن يعملوا بكل الطرق والأساليب الممكنة على الخروج بهؤلاء الطلاب من هذه الدائرة المغلقة عن طريق بناء شعور قويٍّ موجب بالذات، أو بناء مفهوم للذات أكثر قوة وتماسكًا يدعم الثقة بالنفس؛ مما ينعكس مرة أخرى على مفهوم الذات، ويمكن تحقيق هذا الهدف عن طريق تقديم خبرات ومواقف للإنجاز الأكاديمي يحقق هؤلاء الطلاب خلالها النجاح. كما يجب تصميم برامج التدريس وأساليبه على الخروج من هذه الدائرة من الفشل
.(Guined, Jerry, 1993 ,p90)

ومن الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لدعم وبناء مفهوم للذات أكثر تماسكًا مايلي:

١- التدريس بفاعليَّة: (Teach Effectively)

من المسلَّم به أن التدريس الجيد الفعال يؤدي إلى تحسين فهم الطالب للمادة العلميَّة؛ مما يترتب عليه فهم أعمق يقود إلى شعور الطالب ببهجة التعلُّم والثقة

بالنفس. وكلاهما يدعم مفهوم الذات لديه.

ويذكر (Sprick,1981) أنه ليس هناك ما هو أكثر أهميَّة للطالب ذي صُعُوبات التعلُّم، من أن نقدم له الفرصة كي يشعر بثقة أنه قادر على التعلُّم، وأن المادة موضوع التعلُّم في مستوى قدراته العقليَّة والمعرفيَّة. مما يشعره بإمكانيَّة النجاح وتحقيق الإنجاز الذي يعود مرة أخرى فيؤثِّر على بناء مفهوم الذات أكثر إيجابًا وتماسكًا.

ويمكن تحقيق فاعليَّة التدريس من خلال:

أ- تقديم أو توفير فرص النجاح.

ب- وضع أهداف وتوقعات لمدى إمكانيَّة تحقيقها.

ج- تهيئة بيئة تعليميَّة مثيرة وجذابة ومدعمة للتعلُّم الفعال.

د- الحرص على أن يكون تعلُّم الطلاب قائمًا على الاستقلال أو التعلُّم الذاتي (مارزانوو وآخرون، ترجمة جابر عبد الحميد وصفاء الأعسر، ١٩٩٨، ص ١٠٦)

٢- الدعم والتشجيع (Proudi Encouragement and support)

بسبب أن العديد من الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم قد تكرر لديهم المرور بخبرات الفشل، يجب على المدرس أن يقدر أو يعترف بحاجتهم للدعم والتشجيع، وأفضل الأساليب التي يمكن استخدامها لتحقيق هذا الهدف هي إظهار أكبر قدر من الاهتمام بهم، وبمشكلاتهم عن طريق مناقشة رغباتهم وميولهم وحاجاتهم وأفكارهم، ودعم وتشجيع بعض هذه الأفكار، وتبني ما يصلح منها للتطوير. وهذا الدعم والتشجيع يعمل على تماسك وبناء مفهوم ذات أكثر إيجابيّة لدى هؤلاء الطلاب (Kendall, 1993, p 235).

٣- وضع أهداف مناسبة مع تقديم التغذية المرتدة:

يؤدي وضع المدرِّس للأهداف المناسبة لمستوى قدرات وجهود الطلاب إلى إتاحة الفرصة لهم كي يحققوا الإنجاز، الذي يشعرهم بالقدرة على النجاح وتحقيق تلك الأهداف، الأمر الذي ينعكس على تحسين وإثراء الذات الواقعيَّة لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم. حيث من المسلَّم به أن يشعر الأفراد بالقيمة الذاتيَّة عقب بذلهم الجهد الذي يؤدي بهم إلى تحقيق الأهداف ذات القيمة، وعلى الجانب الآخر فإن وضع أهداف متواضعة أو سهلة التحقيق أو لا تحتاج إلى جهد شاق وحقيقي، يؤدي إلى شعور هؤلاء الطلاب بأن إدراك المدرِّس لقدراتهم أو جهودهم دون المستوى، وأنهم غير قادرين على تحقيق الأهداف الملائمة أو المقبولة.

وهذه التوقعات المنخفضة التي يعبر عنها المدرِّسون من خلال اختيارهم للأهداف سهلة التحقيق تؤثِّر تأثيرًا سالبًا على مفهوم الذات لدى هؤلاء الطلاب، ومن المسلَّم به أن تقديم التغذية المرتدة عن الأنشطة العقليَّة المعرفيَّة والمهاريَّة الحركيَّة تمثل أهميَّة بالغة في اطراد تحسين صورة الذات لدى الفرد من خلال التحسن المستمر في الأداء، ويمكن تأكيد أهميَّة التغذية المرتدة وأثرها على المفهوم الإيجابيّ للذات من خلال ما يلي:

أ- التغذية المرتدة أو التعزيز الإيجابيّ يؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه المطَّرد، وشعور الطالب باستمرار تقدمه وإحرازه للنجاح والإنجاز يؤدي إلى تزايد ثقته بنفسه وبقدراته ومعلوماته؛ الأمر الذي يعزِّز وضعه الأكاديمي والأسرى وموقعه بين أقرانه. (محمد السيد عبد الرحمن ومني خليفة، ٢٠٠٣، ص ١٦٧؛ بطرس حافظ، ٢٠٠٠، ص٩٠).

ب- التغذية المرتدة أو التعزيز الإيجابيّ يمكن أن ترسخ لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم، والجهد المرتفع والمستمر يمكن أن يعوض نقص القدرة، وعلى الجانب الآخر فإن الجهد المنخفض المتقطع يمكن أن يقضي على القدرة العالية.

ج- أن التغذية المرتدة أو التعزيز الإيجابيّ للقائمين على استمرار تصحيح الأخطاء يرسخان لدى هؤلاء الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم اعتقاد المدرس بأن إمكانات وقدرات هؤلاء الطلاب العادِيِّينَ قد تحسنت، وأنهم قادرون على تحمل المسئوليَّة الأكاديميَّة أو التحصيليَّة.

د- تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على دور التغذية المرتدة في بناء ودعم مفهوم الذات، إلى أن استخدام التغذية المرتدة كاستراتيجيَّة للتصحيح الفوري لأخطاء أو استجابات الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم في مختلف المواقف الاجتماعِيَّة أو الأكاديميَّة، تدعم وتؤكد لديهم إدراكًا إيجابيًا متناميًا للذات؛ الأمر الذي ينعكس على الصورة الكليَّة لمفهوم الذات لديهم.

.(Weinstein,.1982, P.340)

٤-تحمل الطالب المسئوليَّة:

يؤدي تحميل الطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم الذين يفتقرون إلى مفهوم ذاتي إيجابيّ المسئوليَّة عن بعض الأنشطة الإداريَّة أو الاجتماعِيَّة أو الأكاديميَّة، إلى تحسين مفهوم الذات لديهم، حيث إن إعطاء هؤلاء الطلاب المسئوليَّة يؤدي إلى الثقة في قدراتهم والتصرف على نحو ناضج مسئول. وتشمل المسئوليات التي يمكن إعطاؤها أو تحملها للتلاميذ ما يلي:

- الاهتمام بالفصل والعناية بتنظيمه.

- تبادل الحوار من وإلى المدرس وزملائه أو إدارة المدرسة
- تنظيم بعض اللقاءات أو الاجتماعات أو الحفلات أو زيارة الفصل.
- تحضير بعض الأجهزة أو الأدوات المعمليَّة في حصص الكيمياء أو الفيزياء.
- توزيع الدرجات أو الكراسات أو الشهادات على الطلاب.

(عبد الناصر أنيس، ١٩٩٣، ص ٤٥).

ثالثا: تطوير وتعديل دور المدرسة في دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي المرغوب.

تحرص كافة المنظمات والمؤسسات الاجتماعِيَّة والتعليميَّة على الاهتمام المتزايد بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ، ويستقطب هذا المتغير جل الجهود في كل من المنزل والمدرسة والمجتمع. حتى طغى هذا الجانب على كافة الجوانب الأخرى التي يتعين أن تحظى بنفس القدر من الاهتمام في المنزل والمدرسة والمجتمع، والمدرسة ليست فقط ذات أهداف أكاديميَّة، وإنما هي مؤسسة تربويَّة تستهدف بناء التلميذ في كافة جوانب شخصيته، ومنها الأبعاد الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة؛ ولذا يجب أن يكون دور المدرسة متعدد الجوانب، متعدد الأبعاد، يستهدف دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي المرغوب، وتهيئة البيئة والظروف المناسبة التي يمارس من خلالها الطالب مختلف المهارات، والعلاقات الاجتماعِيَّة، والتفاعل الاجتماعي، بحيث يكتسب الطالب هذه المهارات في مجالاتها الطبيعيَّة داخل المدرسة، وهو دور يتعين أن تضطلع به المدرسة إلى جانب دورها الأكاديمي (Brenner & Viktor, 1998, P 255; Zarkowsha, Ewa, 1994, p 102).

رابعًا: إيجاد فرص كافيَّة لدعم وتكامل التنسيق والتعاون بين المنزل والمدرسة:

من المسلَّم به أن دور كلٍّ من المنزل والمدرسة متكاملان في دعم وبناء شخصيَّة الطالب، ومِن ثَمَّ فإنه من الضروري لتحقيق هذا الهدف إيجاد وإتاحة فرص كافية لدعم وتكامل التنسيق والتعاون بين المدرسة والمنزل، وإذا كان هذا الهدف ضروريًّا بالنسبة للطلاب العادِيِّينَ، فإنه يكون ألزم وأكثر ضرورة بالنسبة للطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم، وخاصة الطلاب ذوي المشكلات والصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة. على افتراض أساسي مؤدَّاه أن هذا التكامل والتنسيق هو بالدرجة الأولى مساعدة هؤلاء الطلاب على التغلب على تجاوز هذه المشكلات والصُّعوبات. وهذه الفئة من الطلاب سوف تكون محور اهتمام الدِّراسَة الحالية.

.(Coolig, S. Donalld, 2000, P 20)

***

• **النظريات السلوكيَّة المعرفيَّة** (Cognitive Behaviorism)

رغم أن التقارب بين المناهج السلوكيَّة والمعرفيَّة لم يحدث نتيجة اكتشافات مفاجئة، إلا أنه يبدو أنه حدث نتيجة اعتراف السلوكيين بأنهم يتعاملون فعلًا مع عمليات معرفيَّة داخليَّة، مثل الأفكار والإدراكات والحديث الداخلي، إلا أن معالم بارزة قد أفسحت الطريق أيضًا أمام هذا التقارب، ومنها توسع (باندورا) في مجال تعديل السلوك ليشمل الاهتمام بالنمذجة والتعلُّم عن طريق الملاحظة. كما أنه هو (وكانفر وجولدستين) اتخذوا خطوة واضحة نحو الاعتراف بالعمليات الداخليَّة حين بدأوا تركيز اهتمامهم على التنظيم الذاتي والضبط الذاتي. وكان (كوتيلا) قد أكد على الأحداث الداخليَّة في أسلوبه (الإشراط

النمطي أو المقنع) أي استخدام أسس الإشراط للتأثير في حدوث الأفكار والاستجابات التي أسماها (أحداثًا مغطَّاة)، أو غير ظاهرة.

وقد توالت ترجمة الإجراءات السلوكيَّة في ضوء أسس معرفيَّة حتى أوائل الثمانينات حين أصبحت السلوكيَّة المعرفيَّة السمة السائدة. وقد ساعد على ذلك الانتشار أيضًا أن هذا المزج أسهم في مجابهة اتهامات أطباء النفس، ومعظمهم من المحلِّلين النفسيِّين وغيرهم للسلوكيَّة بأنها لا إنسانيَّة، وبأنها مضيعة للعلم، في الوقت الذي تجاهلوا فيه ما حقَقته السلوكيَّة من إنجازات فعليَّة قابلة للحساب وللرصد في مجال العلاج، وكان البعض قد بدأوا يتحدثون عن حقوق المريض والتفكير في اتخاذ إجراءات قانونيَّة ضد المعالجين السلوكيِّين، وفى ضوء التقارب أمكن للسلوكيين المعرفيين التحدث بلغة مقبولة إنسانيًّا وعن ظواهر أقرب إلى القبول من السلوكيَّة المجردة. كما أن ما تجمع من رصيد لدى المعرفيِّين عن العمليات الإدراكيَّة وأساليب التفكير، وتشغيل المعلومات يمكن استخدامه بصورة أحسن. (لويس كامل مليكة،١٩٩٠،ص ٨٤).

• أساليب العلاج المعرفيّ السلوكيّ:

إن خبرة (ميتشنبوم) قد قادته إلى التساؤل: هل يمكن تدريب بعض الحالات المرضيَّة بصورة صريحة على أن يخاطبوا أنفسهم بطريقة تؤدي بهم إلى أن يغيروا سلوكهم، لقد أقام معظم دراسته على برنامج دور العوامل المعرفيَّة في تعديل السلوك، وركز على الحديث الداخلي أو الحوار الداخلي سعيًا إلى تغييره وتمثله أو تفهمه ليرى ما إذا كان هذا التغيير في الكلام أو الحوار الداخلي سيؤدي إلى تغييرات في التفكير والشعور والسلوك، وبدأ أيضًا في تطوير المنطلقات النظريَّة

لتأثير مثل هذه العوامل في التغير السلوكي (صلاح العراقي، ١٩٩١، ص ٦٠).

وقد أوضحت نتائج دراسته أن الحديث الذاتي الخاص يؤثِّر في سلوك الأطفال

حيث قام (ميتشنبوم) باستكشاف إمكانيَّة استخدام التدريب التعليمي للذات مع الأطفال ذوي النشاط المفرِط (Over active) والاندفاعيين أو (Impulsive)، وقد وجد أن الأطفال الاندفاعيين أبدوا ضبطًا لفظيًّا أقل للسلوك غير اللفظي من الأطفال التأمليين (Reflactive) في الدراسات المعمليَّة، كما استخدم الأطفال الاندفاعيون الحديث الذاتي الخاص بصورة مختلفة في مواقف اللعب الطبيعيَّة، وفى الموقف الأخير كان الاندفاعيون متخلفين فيما يتصل بالتوجيه الخارجي والكلام الخاص بضبط الذات، ولم يقوموا بتحليل خبرتهم في أساليب معرفيَّة وسيطة، ولا بصورة عاديَّة ولا تلقائيَّة، لا على المستوى اللفظي ولا على المستوى التصوري، ولم يدركوا ولم يستنبطوا القواعد التي يمكن أن توجههم في مواقف تعلُّم جديدة، ثم طور (ميتشنبوم) برنامجًا لتدريب الأطفال ذوي النشاط الزائد أو غير العادي والاندفاعيين على الحديث الذاتي بصورة مختلفة إلى حدِّ أنهم يستطيعون تحقيق فهم أفضل لمطالب المشكلة، ويقومون تلقائيًّا بتقديم وسائط لفظيَّة ومخططات، ويستخدمون هذه الوسائط لتوجيه وتنظيم وضبط سلوكهم.

(عبد الغني عكاشة، ١٩٩٧، ص٤٧؛ يوسف وهبة جاد، ١٩٩٠، ص ١٣٠).

ولقد نجح (ميتشنبوم) وآخرون في تغيير سلوك النشاط الزائد والعدواني من خلال برنامج تدريبي يقوم المجرب فيه بدور النموذج في تعليم الذات، وفى أنواع السلوك التي يندمج الطفل فيها في تمثيل تعليمات الذات، كما أن إضافة الأساليب الإجرائيَّة كالتعزيز أدى إلى تحسن كبير، وعلى العكس من ذلك فإن إضافة

التدريب إلى التعليم للذات مع الأساليب الإجرائيَّة حسن النتائج بدرجة أكبر من تلك التي تم الحصول عليها باستخدام الأساليب الإجرائيَّة وحدها.

وعلى أيَّة حال فإن التعزيز الخارجي لم يكن فعَّالًا مع الأطفال الذين عزوا النتائج إلى الحظ أو الفرصة أكثر مما عزوها إلى جهودهم الخاصة.

إن التدريب على التعليمات الذاتيَّة كان أكثر فعاليَّة في مساعدة الأطفال على أن ينسبوا النتائج إلى أنفسهم وإلى جهودهم بدلًا من نسبتها إلى الحظ أو الصدفة أو العجز.

إن التدريب على التعليمات الذاتيَّة لن يكون فعَّالًا ما لم يتم إبراز المفاهيم والمهارات الضروريَّة، فعلى سبيل المثال لن يؤدي التدريب على التعليمات الذاتيَّة إلى تحسن الأداء في الحساب إذا كانت المهارات الأساسيَّة قاصرة، فتعليم الأطفال الاستجابة إلى الأوامر اللفظيَّة الموجهة ذاتيًّا، مثل: (توقف وفكر) (Stop and think) سوف لا تؤدي إلى زيادة تحسن الأداء في مطالب معيِّنة ما لم تكن المهارات الضروريَّة المتطلبة للأداء موجودة بالفعل ضمن المخزون التعليمي لهؤلاء الأطفال، كما أن الأعمال أو الأداء العلمي قد لا يتبع الألفاظ ما لم يكن هناك دافع أو حافز لأداء هذه الأعمال، فتعزيز التتابع بين السلوك اللفظي وغير اللفظي يزيد من تكرار وقوع العمل عقب التلفظ، فاللغة وحدها لن تغير السلوك، ولكن التفكير أيضًا ضروري، والتفكير قد يحدث من غير لغة ملفوظة، ولكن اللغة تزيد من التفكير بدرجة هامة؛ وبالتالي تغير السلوك. هذا هو الأمل المتطلع إليه من أسلوب التعليمات الذاتيَّة كعلاج معرفي للسلوك.

(Meichbaum 1977, p 210)

• **الفروض والتصورات** (Assumptipns ans concebts):

إن التدريب على توجيه التعليمات للذات مبنيٌّ على افتراض مؤداه أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد الأفعال التي يقومون بها، فالسلوك يتأثر بمظاهر متنوعة من الأنشطة الشخصيَّة المبنيَّة أو المَحَكومة بافتراضات متعددة، وتشتمل هذه الأنشطة والافتراضات على التقويم المعرفي الوظيفي للحوار الذاتي، فهو وصف لللأهميَّة في عبارات ذاتيَّة من نوع معين تصاغ في نصوص ذات صبغة احتماليَّة، يتبعها سلوك فرديٌّ معين، أو حالة انفعالِيَّة (مزاج معين مثلًا)، أو تتبعها ردود فعل بدنيَّة أو عمليات انتباه معيَّنة. (Arnakoff, 1987 p 160).

كيف يؤثِّر الحوار الذاتي؟ وهل هو بالتالي متأثر بأحداث أخرى أو بعمليات سلوكيَّة ؟

إن البحوث قليلة على التفكير الواعي أو الحوار الداخلي كمتغير مؤثر في أنواع السلوك المختلفة. هناك دراسات في ثلاثة ميادين (تلك التي تتصل بالتعليمات الشخصيَّة الداخليَّة المتبادلة، وتلك التي تهتم بالعوامل المعرفيَّة وأثرها فيما يحدث للفرد من حزن وألم نفسي، وتلك التي تدرس تأثيرات مجموعات التعليمات على ردود الفعل البدنيَّة). هذه الأنواع الثلاثة من الدراسات عالجت نتائج بحوث ودراسات التعليمات الذاتيَّة، وأصبحت مصدرًا للاستنتاجات فيما يتصل بالقيمة الوظيفيَّة للحديث الداخلي. (حامد عبد العزيز الفقي، ١٩٩٦، ص ١٣٤).

* * *

- العوامل المعرفيَّة في تكنيكات العلاج السلوكي:
(Cognitive Factors in Behavior Therapy Techniques)

لقد بالغت تكنيكات العلاج السلوكي في أهميَّة الأحداث البيئيَّة السابقة ونتائجها، كما بالغت في إغفال أهميَّة العوامل المعرفيَّة في تلك التكنيكات، إن بعض الدراسات والبحوث في العوامل المعرفيَّة في تكنيكات العلاج السلوكي ألقت الضوء على حقيقة أن الأحداث البيئيَّة في حدِّ ذاتها – وإن كانت هامة إلا أنها ليست لها الأولويَّة في الأهميَّة، إذ إن ما يقوله المسترشد أو الحالة لنفسه عن هذه الأحداث هو الذي يؤثِّر في سلوكه، وعلى أيَّة حال فإن تكنيكات تعديل السلوك يمكن استخدامها لتعديل الحوار الذاتي الداخلي للحالة، كما تستخدم لتعديل السلوك، ولكن حينما تستخدم الأساليب المعياريَّة للعلاج السلوكي ويضاف إليها تكنيكات تعليم أو تلقين الذات فإن تأثيراتها تصبح أكثر فعاليَّة وأكثر تعميمًا، وأكثر بقاء واستمرارًا.

إن ذلك يثير تساؤلات حول الأساس المشتق من نظريَّة التعلُّم الذي تنبني عليه التكنيكات المعياريَّة التي تعتبر نموذجًا قريبًا وبسيطًا.

إن الدراسات والبحوث التي أجريت على العوامل المعرفيَّة في العلاج السلوكي، وقياس فاعليَّة المعارف المتغيرة خلال استخدام تكنيكات العلاج السلوكي تفيد تصورًا جديدًا ومختلفًا (Asarnow , 1985 p 81).

وسوف يذكر الباحث بعض الأساليب المعرفيَّة السلوكيَّة فيما يلي:-

١- أسلوب نزع الحساسيَّة المنظم:
(Systematic Desensitization)

إن نزع الحساسيَّة تبعًا لولب (Wolpe) يزيل الخوف، بسبب أن الخوف لا يتناسب مع الاسترخاء، وتوضيح هذا الإشراط المضاد كان موضع تساؤل من بعض العلماء والباحثين، وملاحظة جلسات علاج (ولب) أظهرت وجود عوامل معرفيَّة أكدتها تقارير الحالات التي عالجها (لويس مليكة، ١٩٩٠، ص ١١٤).

فنزع الحساسيَّة المنظم يمكن تعديله ليستفيد على نحو جيد من معارف المسترشد، والعنصر الاسترخائي في نزع الحساسيَّة المنظم يمكن تبسيطه واختصاره عن طريق جعل المسترشدين يتبنون تهيئة عقليَّة من الاسترخاء عن طريق التعليمات الذاتيَّة، والعنصر الخيالي يمكن تحسينه بجعل المسترشدين يرون أنفسهم في صورة مواجهة أو مقاومة للقلق باستحضار صورة المنظر والتنفس البطيء العميق والاسترخاء والانشغال بالتعليمات الذاتيَّة، والخبرة المحدثة للقلق سوف تصبح مؤشِّرًا لبدء المواجهة، وللعمل بالرغم من وجود القلق، وينظر المسترشد إلى القلق حينئذ على أنه ميسِّر أكثر منه معوِّق لأسلوب المواجهة، والتغيرات المفترضة في أساليب نزع الحساسيَّة المنظم منسجمة مع:

(أ) الملاحظات التي تقرر أن نزع الحساسيَّة يجب أن ينظر إليه على أنه أساليب نشطة من المواجهات المتعلُّمة، وأنه مهارة من مهارات ضبط الذات.

(ب) وأنه أفكار عامة عن القيمة العلاجيَّة للتعامل مع القلق (وهي الحل المتوقع للمشكلة والدراما المعرفيَّة). (Ehrler et a., 1999, p 455)

٢- أسلوب النمذجة: (Modeling)

أكد باندورا **(Bandura)** أنه في تكنيكات النمذجة يحول المشاهد للنموذج المعلومات التي يحصل من هذا النموذج إلى صور معرفيَّة إدراكيَّة خفيَّة، وإلى

استجابات لفظيَّة مكررة وسيطة خفيَّة، وتلك الاستجابات هي التي تستخدم فيما بعد كمؤشرات للسلوك العلني أو الظاهر، ومثل هذه الاستجابات اللفظيَّة تكون بالضرورة تعاليم ذاتيَّة. والنمذجة الواضحة لمثل هذه الاستجابات تساعد على تغيير السلوك. والأفراد الذين يقومون بدور النماذج يمكنهم التفكير بصوت أثناء ما يقومون به من استجابات خفيَّة تشمل ليس فقط عرض وإيضاح السلوك البارع، ولكن أيضًا سلوك المجابهة، ويشمل مواجهة ومعالجة الشكوك الذاتيَّة والإحباط، وينهي بعبارات تعزيزيَّة تعقب النجاح.

إن بحوث (ميتشنبوم) وآخرين أظهرت أن هذه الطريقة أكثر فاعليَّة من تكنيكات النموذج العادي. (Silver, 1971, P 125)

٣-أسلوب الإشراط المضاد: (Aversive Conditioning)

في الإشراط المضاد تقترن الاستجابة غير المرغوبة بإشراط مضاد، مثل الصدمة التي تتوقف مع توقف تلك الاستجابة غير المرغوبة، وفى الأسلوب المعرفيّ السلوكيّ تتسع الاستجابة غير المرغوبة لتشمل المعارف في شكل عبارات وتصورات ذاتيَّة، ففي علاج التدخين مثلًا تتوقف الصدمة عندما يطفئ المسترشد السيجارة، وأيضًا عندما يصدر هو شخصيًّا عبارات ذاتيَّة مختارة تتعلق بسلوك التدخين، مثل (لا أريد زرع السرطان في صدري) مثلًا، هذا الأسلوب العادى ورد بدراسة ميتشنبوم، وتفسير التأثير الواضح للتكرار أو الإعادة العقليَّة لم يتضح بعد، ولكنه ربما كان مرتبطًا بالعرض الأفضل للمثيرات الضمنيَّة التي ساعدت على السلوك غير المتوافق مع البيئة، والمرتبط بوجود مؤشرات موقفيَّة كثيرة مختلفة في عمليَّة التدريب، وبالاندماج الانفعالي الأكثر.

إن اكتساب المهارات الحركيَّة يمكن تحسينه بالتدرب العقلي المنطوي على عمليات مشابهة، وعلى صورة مشابهة كذلك، لقد اهتم عدد من المعالجين النفسيين بالعوامل المعرفيَّة في العلاج السلوكي، ووضعوا التعليقات التي تدور حول بيان أن تبديل المسترشد لحديثه الذاتي يمكن أن يعتبر وسيلة وسيطة عامة يتم من خلالها تغيير السلوك بكثير من هذه التكنيكات السلوكيَّة العلاجيَّة.. فإذا صدق الفرض الذي يفيد بأن التعليمات الذاتيَّة للمسترشد تعتبر عاملًا وسيطًا في تغيير السلوك فإنه من الممكن توقع أن التدريب الواضح الصريح على إصدار التعليمات إلى الذات يحسِّن أو يطوِّر فاعليَّة العلاج.

وعلى أيَّة حال فقد أضاف (ميتشنبوم) إضافة جديدة، وأعطى دعمًا تنظيريًّا وبحثيًّا لأهميَّة الحوار الداخلي، وتأثيره على السلوك وعلى التغير السلوكي، وذهب إلى أبعد من مجرد العلاج السلوكي ليس فقط بإضافة تكنيكات معرفيَّة جديدة إلى هذا العلاج السلوكي، ولكن بتقديم نظريَّة عامة يمكن أن تشمل العلاج المعرفيّ السلوكيّ، وتجعل من الممكن لهؤلاء الذين يتعلقون بهذا العلاج السلوكي الضيق – بسبب ارتباطه بنظريَّة التعلُّم وأبحاثها الأساسيَّة – أن يهجروه إلى نظريَّة أوسع، لها أيضًا أساس بحثي. (حامد عبد العزيز الفقي،١٩٩٦،ص١٣٧).

***

- الطفولة في ضوء النظريَّة السلوكيَّة المعرفيَّة:

اهتم علماء النفس منهم (باندورا وروتر وميشيل) اهتمامًا كبيرًا بالمعرفيَّة السلوكيَّة في دراستهم الشخصيَّة، واهتمامًا أقل بدور التدعيم في نظرياتهم، ويرى باندورا أن الشخصيَّة هي أساس نتاج النمذجة والتقليد. فالناس يتأثرون بما

يلاحظونه بطرق مختارة. وقد درس باندورا في بحوث مستفيضة وشاملة خصائص النموذج وإدراكه وعواقب ملاحظته تحت ظروف أداء مختلف، وخلص إلى أن النماذج ذات المكانة العاليَّة والتى تدرك بوصفها حانية من الصعب أن تقلد، ويتوقف السلوك الذي يقلد على العواقب الملحوظة للنموذج، فمثلًا إذا لاحظ طفل زميلًا له في الدِّراسَة أكبر سنًّا وأكثر احترامًا، ينخرط في أعمال عدوانيَّة ويعاقب عليها بشدة، فإن الفرصة تكون قليلة لتقليد هذا النموذج، وكذلك وجد باندورا أن الاتجاهات والتوقعات وحتى الاستجابات الانفعالِيَّة يمكن تعلُّمها دون حاجة إلى أن يخبر الملاحظ أي عواقب مباشرة، وهكذا يسهل فهم كيف تنشأ لدى الطفل مخاوف مرضيَّة إذا كان أبوه يعاني منها من غير حاجة حتى إلى خبرة العواقب ذاتها. (لويس مليكة ١٩٩٠، ص١٦٠)

وقد اهتم روتر بالبيئة ذات المعنى أو ذات الدلالة، بوصفها المفهوم الأساسي في نظريته في الشخصيَّة، فالفرد لا يتأثر بالبيئة كما يدركها إدراكًا فريدًا. وكذلك افترض روتر أن حدوث السلوك ليس وظيفة فقط لطبيعة التدعيم، ولكنه أيضًا وظيفة الاحتمال المتوقع بناتج ناجح.

* ويلاحظ أن منهج التعلُّم الاجتماعي في السلوكيَّة المعاصرة لا تتصور السلوك في ضوء ثلاثيَّة (سكينر)، ولايستخدم السمات والدوافع والبواعث التي يستخدمها السلوكيون التقليديون، ولايرفض دلالة العمليات والأحداث الداخليَّة، ومن وجهة نظر التعلُّم الاجتماعي ينظر إلى أفعال الفرد على أنها تنتظم عن طريق ثلاث عمليات رئيسيَّة، هي:

- ضبط المنبِّه - الضبط الداخلي الرمزي - ضبط الناتج.

وتشكل استجابات الشخص الرمزيَّة غير الظاهرة محورًا رئيسيًّا في نظريَّة التعلُّم الاجتماعي، كما يميز بين اكتساب السلوك (تعلُّم) وبين أدائه- وتلعب العمليَّة الرمزيَّة الحسيَّة الدور الرئيسي في تعلُّم السلوك الجديد، بينما تحدد عوامل التدعيم الخارجيَّة (العواقب أو النتائج) ما إذا كان التعلُّم يمارس بعد ذلك في الأداء، وينظر إلى التدعيم بوصفه أساسًا إمدادًا بالمعلومات، وحافزًا، ويمكن للفرد أن يتعلُّم دون أداء ظاهر ودون تدعيم مباشر.

وينظر السلوكيون الاجتماعيون إلى الفرد بوصفه كائنًا ديناميكيًّا متغيرًا، وليس مجرد فرد سلبي يستجيب استجابات دائمة- وتتأثر الأفعال الخارجيَّة والداخليَّة لكل شخص بالخبرات المعيّنة الحاضرة، والسلوكيَّة المعاصرة أبعد من سيكولوجيَّة سكينر باهتمامًاتها الفيزيقيَّة وأبعد بكثير من السلوكيَّة التقليديَّة التي اهتمت بخفض الباعث وتجارب الحيوان.

ويلخص ثوريسين بعض الخصائص الرئيسيَّة للسلوكيَّة المعاصرة ولمناهج التعلُّم الاجتماعي فيما يلي:

١- نظرة موحدة للفرد، ونبذ لثنائيَّة نظريَّة العقل- الجسم.

٢- اعتقاد بأن الأحداث العامة أو الملاحظة تتشابه وظيفيًّا مع الأحداث الخصوصيَّة أو غير الظاهرة، وأن النوعين من الأحداث يتأثران بنفس عمليات وأسس التعلُّم.

٣- اعتقاد بأن السلوك يتحدد أساسًا بالبيئة المباشرة بما فيها البيئة الداخليَّة للفرد.

٤- استخدام الطرق العلميَّة التي تهتم بالملاحظة المنظمة وضبط السلوك بما في ذلك الملاحظة الذاتيَّة والضبط الذاتي.

٥- نبذ استخدام العناوين المبنيَّة على أساس (السمة-الحالة) مثل:(انطوائي) لوصف الشخص، وذلك على أساس الاعتقاد بأن الفرد يوصف أحسن ما يوصف، ويفهم أحسن ما يفهم عن طريق دراسة ما يفعله في المواقف المعيّنة.

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على هؤلاء الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم إلى تجاهل الآخرين للتفاعلات أو المؤشرات الاجتماعِيَّة التي تصدر عنهم. حتى إن الغرباء الذين يشاهدونهم خلال فيلم تلفزيوني يمكنهم إصدار أحكام على غرابة أطوارهم، والسُّلوكِيَّات الاجتماعِيَّة التي تصدر عنهم. (Bryan, 1991 p 80)

***

• الفروق بين الجنسين:

يوضح الباحث الحالي في السطور التالية مبررات استخدام العيِّنة في هذه المرحلة من الطفولة في المرحلة الابتدائيَّة.

أولاً: الفروق بين الجنسين لا أساس لها من الناحية العلميَّة:

١- (إن البنات أكثر اجتماعِيَّة من البنين). إنهن لسن كذلك. ففي مرحلة الطفولة المبكرة يكون كل منهما معتمدًا على الحاضن بنفس الدرجة. ويكون كل منهما مستجيبًا بنفس القدر للثواب الاجتماعي، ويقضي نفس الوقت مع الأطفال الآخرين. هذا ويميل الأطفال الذكور إلى التوجه نحو الرفاق من الأنداد وإلى اللعب في جماعات كبيرة، في حين أن البنات يملن إلى التوجه نحو الكبار وإلى تكوين جماعات أصغر.

٢- (البنات أكثر تقبلًا للإيحاء من البنين). كل من البنين والبنات يميل بنفس الدرجة إلى تقليد الغير تلقائيًّا، كما أن كليهما يتأثر بأساليب التواصل المقنعة.

٣- (البنات أقل اعتبارًا للذات). البنون والبنات لا يختلفون من حيث احترام الذات بشكل إجمالي في مرحلتي الطفولة والمراهقة، ولا تشير البيانات القليلة المتوفرة عن مرحلة الرشد إلى أي فروق جنسيَّة في هذا الصدد، وإن كانت البنات يعتمدن على مهاراتهن الاجتماعِيَّة في الحصول على تقدير الذات في حين يعتمد البنون على قوتهم وسيطرتهم.

(محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٩٨، ص ١٠٤).

٤- (البنات أحسن في الحفظ الآلي والعمليات البسيطة المتكررة، أما البنون

فهم أحسن في العمليات التي تتطلب تجهيزًا معرفيًّا على مستوى أعلى). الأولاد والبنات متساوون في القدرة على الحفظ الآلي والعمليات التي تحتاج إلى قدرات عقلِيَّة عالية. إن وجد فإنه يختفي عندما يصل الأطفال إلى سنِّ المدرسة، أي عندما يصبح كلا الجنسين متساويين من حيث القدرة على الانتظار، وعلى كفِّ الاندفاعات الأوليَّة.

٥- (الأولاد أكثر قدرة على التحليل). البنات تتساوى مع البنين في العمليات التي تحتاج إلى الاستقلال عن المجال، إلا إذا كانت تتطلب القدرة على التصور البصري المكاني.

٦- (البنات يعوزهن الدافع للإنجاز) تقرِّر كلٌّ من الدراسات المبنيَّة على الملاحظة، أو على الاختبارات، والتي تجري في ظروف محايدة، أن البنات يتساوين مع البنين، بل قد يفقهن للإنجاز. ويميل الدافع للإنجاز عند البنين إلى أن يظل كامنًا حتى تحرِّكه ظروف المنافسة. (Maccoby & Jacklin , 1997).

ثانيًا: فروق جنسيَّة تؤيدها الدِّراسة العلميَّة:

١- (تتفوق البنات على البنين من حيث القدرة اللفظيَّة). في السنوات الأولى للمدرسة الابتدائيَّة يتساوى الأولاد والبنات في القدرة اللفظيَّة، إلا أنه بعد سنِّ الحادية عشرة يزداد تفوق البنات. ويتضح هذا التفوق في الطلاقة وفى غيرها من النواحي اللغويَّة.

٢- (يتفوق الأولاد في القدرة البصريَّة المكانيَّة). في أثناء الطفولة يتساوى كل من البنين والبنات في هذه الناحية، إلا أن الفرق يبدأ في صالح الأولاد بوضوح

عند سنِّ المراهقة، وفى أثناء فترة المدرسة الثانويَّة.

٣- (يتفوق الأولاد في القدرة الحسابيَّة) يبدأ ذلك في حوالي الثانية عشرة، إلا أن الفرق لا يكون بنفس الدرجة التي عليها الفرق في القدرة المكانيَّة - ربما لأن حلَّ المسائل الحسابيَّة قد يعتمد في معظم الأحيان على كلتا القدرتين اللغويَّة والمكانيَّة.

٤- (الأولاد أكثر عدوانيَّة). هذا الاختلاف يظهر عند الأطفال في جميع الثقافات المعروفة حتى منذ سنِّ الثانية ويستمر حتى سنوات الجامعة. ويظهر هذا الفرق في العدوان على المستوى اللفظي والجسمي سواء بسواء.

(محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٩٨، ص ٢٠٥).

ثالثًا: فروق لم يحسم أمرها بعد:

إما لقلة الشواهد أو لتضارب النتائج، فإن الفروق الآتية لم يحسم أمرها بعد.

١- (الخوف والخجل والقلق): لم يجد الباحثون الذين اهتموا بهذه النواحي أن البنات أكثر خوفًا من البنين، ولكن المدرِّسين يقرِّرون أن البنات أشدُّ خجلًا، وأنهن أنفسهن يعبِّرن عن مشاعر الخوف والقلق أكثر مما يفعل البنون، وقد يكون مرجع ذلك ببساطة أن البنات يكن أكثر استعدادًا للاعتراف بالخوف من البنين.

٢- (مستوى النشاط): يتساوى الأولاد والبنات في مستوى النشاط في فترة الرضاعة، إلا أن بعض الدراسات تبين أن الأولاد يكونون أكثر نشاطًا عندما يصلون إلى سن الألعاب الجماعيَّة، ويظهر أن وجود أطفال آخرين يفجر فيهم النشاط عاليًا.

٣- (التنافس): تشير بعض الأبحاث إلى أن الأولاد أشد منافسة، والبعض

الآخر يشير إلى مساواة الجنسين.

٤- (السيطرة): السيطرة تبدو كقضيَّة خلافيَّة بشكل أكبر داخل جماعات الأولاد، فالأولاد يحاولون في أغلب الأحيان أن يسيطروا على بعضهم البعض وكذلك على الكبار.

أما مسألة ما إذا كان الأولاد أكثر سيطرة من البنات فمن الصعب الحكم فيها، ذلك أن كلًّا من البنين والبنات يلعبون في جماعات منفصلة في سن المدرسة الابتدائيَّة. وأما في حالة الكبار فإن الرجال يبادرون بالقيادة عادة في الجماعات المختلفة، ولكن عندما تكون السلطة معتمدة على المهارات الفرديَّة فإن المرأة عادة ما تكون أكثر نفوذًا.

٥- (المطاوعة) البنات أكثر طواعية من الأولاد لأوامر الكبار، إلا أن الأولاد قد يكونون أكثر قابليَّة للانهزام أمام الضغوط الصادرة من أندادهم.

٦- (الرعاية والسلوك الأموي) توضح البحوث غير الثقافيَّة أن البنات بين السادسة والحادية عشرة يكن أكثر رعاية من الأولاد، إلا أن الأبحاث القليلة في هذا الموضوع في الولايات المتحدة لا تشير إلى فروق جنسيَّة من هذه الناحية.

أما بين الرجال والنساء فلا توجد فروق من حيث الغيريَّة، أي مساعدة الغير عندما يكونون في موقف عصيب.(محمد عماد الدين إسماعيل، ٢٠٠٣، ص ١٠٤).

* * *

• **إجراءات العلاج المعرفيّ السلوكيّ لمشكلات الطفل:**

سوف يعرض الباحث إجراءات العلاج لمشكلات الطفل في ضوء بعض فنيَّات العلاج المعرفيّ السلوكيّ، وهي تشكل في مجموعتها نفس الإجراءات المتبعة في تقرير وتقييم الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.

الخطوة الأولى: تحديد السلوك المحوري أو المستهدف:

السلوك المحوري (Target Behavior) هو السلوك الذي نريد علاجه وتعديله. وقد يكون هو الشكوى المباشرة أو السلوك الذي يتفق المعالج مع المريض أو الأسرة على أن التعديل مه سيؤدي إلى تغييرات رئيسيَّة في السلوك. ومن المطلوب أن تحدد السلوك المحوري تحديدًا نوعيًّا. وقد أشرنا إلى أن استخدام عبارات مثل مكتئب أو مندفع أو لديه ضعف في الشخصيَّة لا تكون مقبولة، لأن من المطلوب وضع جوانب الشكوى في شكل مظاهر سلوكيَّة يمكن ملاحظتها ومتابعتها وتقييم جوانب التقدم فيها. مثلًا (بدلًا من ضعف الشخصيَّة يمكن أن يقال إنه يعجز عن الاحتكاك البصري أو لا يعبر عن غضبه عندما تخرق حقوقه). (Nancy, Hrjany, 1999, P 120)

وبعد تحديد السلوك المحوري يجب أن تكون لدى المعالج والأهل والطفل جميعهم صورة واضحة -من خلال البيانات والمعلومات التي أمكن جمعها بملاحظة الطفل- كيف يتدخل هذا السلوك في صحة الطفل وسلامة الآخرين، ورفاهيَّة جميع الأطراف.

الخطوة الثانية: وضع طريقة لقياس تواتر السلوك ومقدار شيوعه:

ويتطلب ذلك بالطبع جمع ملاحظات أو بيانات عن عدد المرات التي يظهر فيها السلوك. ويمكن لهذا الغرض أن تستخدم وسائل الملاحظة والاستمارات المعدة خصيصًا لذلك، وذلك حتى نصل لما يسمى بحدِّ الانتشار (Base line). أي أقصى قدر يظهر به السلوك، وتساعد هذه البيانات على تحقيق شيئين رئيسيين:

١- تبين لنا-كميًّا- مقدار شيوع هذا السلوك بما في ذلك الأوقات أو الظروف التي ترتبط بزيادة أو نقص حدوثه.

٢- تعطينا فرصة لمتابعة التطورات العلاجيَّة بهذا السلوك، وبذلك يمكننا تقييم الخطط العلاجيَّة المستخدمة بكل دقة. (Gold Smith, 1975, P 58).

الخطوة الثالثة: السوابق واللواحق:

نحتاج في هذه الخطوة إلى التحديد الدقيق للظروف السابقة أو المحيطة بالطفل عند ظهور السلوك غير المرغوب.

مثال: الطفل يتهجم على الأم في الأوقات التي تكون فيها مشغولة بنظافة أو طعام أو مداعبة أخته الصغرى. وتتطلب هذه الخطوة أن نستكشف من خلال دراسة الحالة ولقاء الأبوين متى بدأ هذا السلوك الخاطئ في التكوين.

مثلًا: بدأ الطفل يستخدم أسلوب البصق منذ سنة عندما لاحظ أن والده قد فعل ذلك مرة مع أحد الاخوة، أو عندما ضحك الأب في السابق عندما رأى الأخ الأصغر يبصق على أمه، كذلك يجب أن نحدد الاستجابات البيئيَّة إثر ظهور السلوك غير المرغوب.

مثلًا: قام الأب بضربه أو شتمه عندما رآه يبصق، وتمثل الاستمارة المرفقة (السوابق واللواحق السلوكيَّة) نموذجًا جيدًا لتقدير الاستجابات البيئيَّة لسلوك المرضى. وبالنظر إلى هذه الاستمارة نجد أنها تغطي هذه الجوانب:

١- أنواع السلوك، مصدر الشكوى (ضرب – شتائم - بصق......).

٢- تاريخ حدوثه.

٣- الوقت الذي استغرقه.

٤- مع من حدث (الأب– الأم– أحد الإخوة – الزملاء).

٥- كم مرة يحدث في اليوم (بالاستعانة بالبيانات الواردة في استمارة الملاحظات وحدِّ الانتشار (Base Line date)).

٦- ما الذي حدث قبل ظهور السلوك (انشغال الأم عنه، حضور الأب من الخارج– رفض طلب له – إثر مشادة – بعد توبيخه أو معايرته).

٧- كيف استجاب الآخرون (كالأسرة أو المدرس أو المشرف) للسلوك (الأمر بأن يسكت – تقييد الحركة – الضرب).

٨- ما هي المكاسب التي جناها الطفل من جراء سلوكه الخاطئ (حصل اللعبة التي كانت موضوعًا للشجار– عدم الذهاب للمدرسة......إثارة غيظ الأسرة).

٩- أي ملاحظات أو تخمينات ترتبط بظهور المشكلة (غيرة - صراع الأبوين – طلاق - عطلة– عادة شهريَّة - احتمالات ممارسة عادة سريَّة......الخ).

(Sprigle & Shaefer,1983, PP 702-705)

الخطوة الرابعة: برنامج العلاج والخطة العلاجيَّة:

أنت الآن في وضع يمكنك من تصميم الخطة العلاجيَّة. فقد اكتملت لديك صورة واضحة عن أنواع السلوك المَرَضي (المحوري) التي تريد أن تعالجها، وأصبحت لديك بيانات وافرة عن شيوع هذا السلوك، والمكاسب التي يجنيها منه الطفل. فضلًا عن هذا توفرت لديك بيانات عن التدعيمات السابقة والتدعيمات اللاحقة، والتى تساهم في تقوية هذا السلوك. بحيث يصبح الطريق ممهَّدًا للخطَّة العلاجيَّة التي يجب أن تتضمن ما يأتى:

أ- تحديد الأهداف النوعيَّة: التي تتطلع لإنجازها. ويفضل المعالجون السلوكيون أن يتم تحديد هذه الأهداف بشكل إيجابيٍّ.

مثال: بدلًا من أن يكون الهدف هو:

(التقليل من الشتائم والألفاظ النابية بنسبة ٥٠٪ في الأسبوع الأول).

(تزايد نسبة الابتسام، أو الحوار اللفظي بنسبة ٥٠٪ في الأسبوع الأول).

مثال آخر: بدلًا من التوقف عن المجادلة قل: (تزايد نسبة الإصغاء) أو (تزايد نسبة إلقاء الأسئلة) أو (تزايد السلوك الدال على التعاون).

وضِّح في الخطة الشروط أو الوسط الذي سيحدث خلاله السلوك الإيجابيُّ، فضلا عن تحديد مَحَكَّات أداء هذا السلوك الإيجابيّ.

مثال: إذا كان الهدف هو تزايد السلوك التعاوني في الأسبوع الأول بنسبة ٥٠٪ تكون مَحَكَّات هذا التزايد مثلًا:

(أ) الوقت الذي يقضيه الطفل مع والدته في المطبخ.

(ب) عدد المرات التي يعيد فيها بعض الأدوات المنزليَّة إلى أماكنها المعدة لها.

(ج) كم مرة قام بترتيب سريره في الأسبوع.

(د) يساعد الأم في تنظيف أو مداعبة الأخ أو الأخت الصغرى.

بعبارة أخرى يمكن تقدير محكَّات السلوك الإيجابيّ. إما في شكل تحديد مقدار الوقت أو الزمن الذي يقضيه في أشياء مرتبطة بهذا السلوك، أو بإحصاء عدد أو كميَّة النشاطات السلوكيَّة المتنوعة التي يمكن تفسيرها بشكل إيجابيّ في فترة زمنيَّة (خلال كل ساعة مثلًا).

ب- إشراك الوالدين والطفل في وضع البرنامج: فمن خلال التعاون معهما يمكن أن تحدد المدعمات الإيجابيّة والسلبيَّة التي ستعوق ظهور السلوك المرغوب أو تيسر ظهوره.

ج- استعن بقائمة التدعيمات اللفظيَّة أو المصورة، وحاول في اختيار هذه المدعمات أن تكون ملائمة للعمر ومتنوعة، وأن تقدم حسب خطة التدعيم، وأن تكون لاحقة أو مرفقة لأي تغيرات مرتبطة بظهور السلوك الإيجابيّ.

(Mize,J & Ladd, 1990, P 390)

د- توجيه انتباه الوالدين إلى ضرورة الإكثار من التدعيم عند ظهور الجوانب المرغوبة.

هـ- يجب أن تتضمن الخطة كل الأساليب الفنيَّة التي ستستخدم لتدعيم ظهور

السلوك المرغوب، وإيقاف أو تقليل السلوك غير المرغوب.

مثلًا: سيستخدم الأبوان طريقة الإبعاد المؤقت لمدة خمس دقائق في المطبخ إذا بدأ في نوبات الغضب أو الاعتداء.

مثال آخر: سيقوم الطفل بتنظيف أواني المطبخ إذا لم يبدأ في عمل واجباته المدرسيَّة فور الانتهاء من طعام الغذاء.

و- ينبغي أن تشتمل الخطة أيضًا على خطة زمنيَّة لتقييم هذا البرنامج، وكن منسِّقًا مع الأبوين في ذلك، وشجعهما على الاتِّساق مع الطفل في ذلك.

(Ladd&Asher 1985 p 240)

الخطوة الخامسة: بناء توقعات علاجيَّة:

وتتضمن هذه الخطوة اقتراحات منها:

أ- تشجيع الاتجاه الإيجابيّ لدى الطفل والأسرة بأن **السلوك الإيجابيّ والتغيير** سيحدثان حتمًا. وتشجع الأسرة على إعداد شروط تساعد على ظهور أنواع السلوك الإيجابيّة المرغوبة أكثر من التركيز على مراقبة وعقاب السلوك غير المرغوب.

مثلًا: جلسات أسريَّة- ثلاث مرات أسبوعِيًّا لمدة نصف ساعة- يحجم خلالها الأبوان عن التأنيب أو النقد، ويتبادلون الحوار خلالها عن الأشياء الإيجابيّة التي يتمتع بها الطفل وأفراد الأسرة الداخلون معه في عمليَّة التفاعل. بحيث يتخلل هذه الجلسات بعض النكات المرحة، والقرب البدني. (محمد السيد عبد الرحمن ومنى خليفة، ٢٠٠٣م، ص ١٤٩).

مثال آخر: أي سلوك أو نشاط يصدر عن الطفل ويمكن اعتباره إيجابيّا سيؤدي إلى مكافأة الطفل، إما لفظيًّا أو بدنيًّا، أو بتسجيل هذا السلوك في كراسة معدَّة خصيصًا لذلك.

ب- ينبغى تقسيم السلوك والهدف إلى أقسام أو خطوات فرعيَّة مع تشجيع كل خطوة عند ظهورها:

مثلًا: عندما لا يظهر لدى الطفل ما يدل على أي سلوك سلبي (غضب مثلًا أو إلحاح، أو نحيب) لمدة ١٥ دقيقة، سنذهب لنحاوره أو نتبادل معه بعض الأحاديث الوديَّة بهدف إثابته على ذلك، وزيادة هذه الفترة. سيزداد هذا الزمن تدريجيا كل أربعة أيام.

مثال آخر: سيقوم الأبوان أو المشرف بتدعيم الطفل إيجابيّا (حسب الخطة) كلما ظهر منه ما يدل على التبادل في العلاقات الاجتماعِيَّة (**مثلًا** عندما يلاعب أخته الصغرى، أو عندما يعرض القيام بعمل شيء أو أداء نشاط مفيد).

مثال آخر: ستحدد للطفل قائمة بنشاطات أو واجبات صغرى أو بسيطة ينتهي أداؤها دائمًا بالنجاح وإثابته على ذلك لإذاقته طعم النجاح في العمل.

ويمكن الاستعانة بوضع هذه النشاطات من خلال الملاحظة.

ج- ساعد الطفل على ابتكار أو ممارسة نماذج سلوكيَّة معارضة للسلوك الخاطئ أو المَرَضي، بحيث لا يمكن أداؤه مع السلوك المعارض، ويستحيل حدوثه منطقيًّا وفعليًّا للتناقض والتعارض بينهما.

مثال: لتجنب نتف شعر الرأس أو الحاجب سيطلب من الطفل تبليل يديه أو ضمهما معًا، أو استخدامهما في أداء أي نشاط أطول مدة ممكنة (لا يمكن للطفل أن ينتف شعره بينما يداه مغلولتان أو مشغولتان بشيء آخر).

د- الاحتفاظ بسجل يومي للتقدم أو تعديل السلوك.

و- إدماج الآباء والإخوة والأصدقاء والزملاء والمدرسين ما أمكن في خطة العلاج وإطلاعهم عليها.

(Moss, 1990, P 402; Lytinen, Paula, 1994, P 186).

الخطوة السادسة: تعميم السلوك:

الآن وقد أمكن للطفل تعلُّم كثير من الجوانب الإيجابيّة للسلوك يبقى تعميم هذا السلوك الجديد على البيئة الطبيعيَّة أو المواقف الحيَّة. إذ ينبغى تشجيع الطفل على تعميم خبراته الإيجابيّة التي تعلَّمها في المنزل تحت إشراف مهني إلى مواقف جديدة كالأصدقاء، ويتطلب ذلك إثارة دوافع الطفل وتحفيزه بكل الوسائل الممكنة على محادثات إيجابيّة، وأن نشجعه على استباق الاستجابات الملائمة للمواقف الخارجيَّة من خلال لعب الأدوار، أو استباق التعبيرات الإيجابيّة.

مثلًا: لقد أصبح الآن بإمكانك أن تقوم برحلة مع أصحابك دون خوف أن تفقد أعصابك. (عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٤، ص ٣٩٤).

***

- **خلاصة وتعقيب عام:**

بالرغم من اعتراف (ميتشنبوم) أن التعديل المعرفي للسلوك ليس نسقًا متكاملًا إلا أنه بدأ يتسع نطاق استخدامه ببطء، ومع مرور الوقت بدأت الكتابات عن العلاج السلوكي التقليدي تتضمن وجود طرق معرفيَّة، وتناولت كتاباتهم مبادئ ضبط الذات، وإيقاف الفكر لإدارة ذات العميل، ثم أضافوا العوامل المعرفيَّة للعلاج السلوكي، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة والبحوث لكل من (ميتشنبوم١٩٧٧ Meichnobaum) ودراسة (أرنكوف ١٩٨٧ Arnkoff) ودراسة (أزارنو ١٩٨٥ Asarnow).

ومن النتائج المطمئنة للطرق العلميَّة في العلاج المعرفيّ السلوكيّ لتخفيف حدَّة المشكلات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة عند الأطفال، والتي تعتمد على التعليمات الذاتيَّة، وأن تعديل التعليمات الذاتيَّة تعمل على تغيير الانفعال والسلوك يأتي من خلال التأثير على عمليَّة الانتباه، وتغيير وتقويم الفرد لمشكلاته؛ مما جعل العلاج المعرفيّ السلوكيّ أكثر فاعليَّة، وأكثر استقرارًا لسلوك الفرد.

وبناءًا على ذلك فإن الباحث الحالي يعتمد في برنامجه لعلاج الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لدى الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم على إعداد وبناء المهام والمواقف المبسطة، بحيث تتصف هذه المهام والمواقف بإثارة تفكير الطفل، وجذب انتباهه، وغرس الثقة بالنفس.

وحرص الباحث على تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعِيَّة التي تعمل

على جذب انتباه الطفل وعدم تشتته، وتؤدي به إلى إنجاز المهمة التي يقوم بها؛ فتزيد مواقف النجاح لديه، وتجعله يتجنب مواقف الفشل، فتعمل على الإدراك الإيجابيّ للذات لديه.

واعتمد الباحث أيضًا في برنامجه على التغذية الراجعة بحيث تتضمن الجلسات العلاجيَّة معظم أنواع التعزيز، سواء تعزيز مادي أو معنوي، كما أن الأنشطة والمهارات الاجتماعِيَّة تتضمن نوعًا من أنواع اللعب بحيث تكون جذَّابة للطفل،

وأكد الباحث على فنيَّة التعليمات الذاتيَّة أثناء جلسات البرنامج، فيطلب الباحث من أطفال المجموعة التجريبيَّة أن يفكروا بصوت عالٍ، وأن يناقشوا أنفسهم، ويتأملوا البدائل قبل أن يصدروا الإجابة المناسبة بغرض تعديل السلوك غير المرغوب فيه، وتنمية السلوك الإيجابيّ، وبذلك يسهل على الطفل التعامل الصحيح مع المواقف والمشكلات الاجتماعِيَّة.

وفي الدِّراسَة الحالية يتم تدريب التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم على التعامل مع المشكلات والمواقف في سلسلة من الخطوات ليست بالضرورة أن تكون متسلسلة، ويمكن حذف بعضها أو تعاد أو تكرَّر أو تعكس.

وقد اعتمد الباحث على تنمية المهارات الاجتماعِيَّة، وتشمل التعاون بين الطفل والأسرة، وتشجيع السلوك الإيجابيّ، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات، ودراسة (لاد وأشر ١٩٨٥ Ladd of Asher)، ودراسة (ميزولاد ١٩٩٠ Mize & Ladd)، ودراسة (عبد الستار إبراهيم ١٩٩٤)، ودراسة (رضوى إبراهيم

١٩٩٨)، ودراسة (نانسي هيرجاني ١٩٩٩، Nancy, Herjany)، ودراسة (إميل إسحق عبد السيد ٢٠٠٣).

والذين أكدوا على اشتراك الوالدين والطفل معًا، والتعاون، وتحديد المدعمات الإيجابيَّة والسلبيَّة التي تعوق ظهور السلوك الإيجابيّ للطفل، أو تيسر ظهوره.

ولعل هذه المحاولة من الباحث تكون خطوة على الطريق في تقديم بعض فنِّيات العلاج المعرفيّ السلوكيّ.

*****

الفصـــل الثالث

البحوث والدراسات السابقة

- مقدمـــة.

أولاً: دراسات تناولت صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية والبيئية.

- خلاصة وتعقيب على القسم الأول.

ثانيًا: دراسات تناولت فاعلية الأساليب والبرامج المعرفية السلوكية لعلاج بعض المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم.

- خلاصة وتعقيب على القسم الثاني.

ثالثًا: دراسات تناولت بعض المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال.

- خلاصة وتعقيب على القسم الثالث.

رابعًا: خلاصة وتعقيب عام على الدراسات السابقة.

خامسًا: فروض الدراسة.

الفصل الثالث
البحوث والدراسات السابقة

مقدمة:

لقد أتيح للباحث الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي، وتم رصد أكبر عدد ممكن، وذلك للتعرف على مابينها من أوجه اتفاق أو اختلاف لتتم الاستفادة من ذلك في تحديد متغيرات البحث الحالي، وقد تم تصنيفها إلى ثلاثة أقسام يتبعها تعقيب عام على الدراسات السابقة، وتم التصنيف على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت صُعُوبات التعلُّم، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصيَّة والاجتماعِيَّة والبيئيَّة.

ثانيًا: دراسات تناولت فاعليَّة الأساليب والبرامج المعرفيَّة - السلوكيَّة لعلاج بعض المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.

ثالثا: دراسات تناولت بعض المشكلات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لدى الأطفال.

وسوف يتناول الباحث كل قسم على حِدَةٍ.

***

أولاً: دراسات تناولت صُعُوبات التعلُّم، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصيَّة والاجتماعِيَّة والبيئيَّة:

يتضمن هذا الجزء دراسات تناولت العوامل الفرديَّة، وارتباطها بصُعُوبات التعلُّم بأنواعها: النمائيَّة والأكاديميَّة والاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة، وكذلك المتغيِّرات الأسريَّة والمدرسيَّة، فضلًا عن بعض المتغيِّرات الشخصيَّة، مثل الدافع للإنجاز والتوافق النفسي والاجتماعي – السلوك الاندفاعي، وضعف الحِسِّ الاجتماعي.

*** دراسة (نيكولاس وشن) (Nichols&Chen) (١٩٨١)**

موضوعها (الخلل الوظيفي بالمخّ وعلاقته ببعض صُعُوبات التعلُّم).

قام الباحثان بدراسة طويلة في المعهد القومي لدراسة المشكلات النفسيَّة والعصبيَّة واضطرابات التواصل لدى الأطفال، وقد تم جمع معلومات عن الأطفال وأسرهم على مدى سبع سنوات، وقد شملت الدِّراسَة (٥٠) طفلًا وطفلة ممن يعانون من خلل وظيفي بسيط بالمخّ، كما تم دراسة الحالة الاقتصاديَّة والاجتماعِيَّة لأسر الأطفال، كذلك بيانات خاصة عن فترة الحمل والولادة، وفترة ما قبل المدرسة، والخصائص النمائيَّة التي مرَّ بها الطفل حتى بلغ سنَّ السابعة من عمره، واستمرت متابعة الأطفال في المعهد حتى سنِّ السابعة.

وتكونت العيِّنة النهائيَّة للدراسة (٣٠) طفلًا وطفلة، حيث استبعد الأطفال الذين ثبت أن لديهم اضطرابات عصبيَّة وحركيَّة أو إعاقة عقليَّة.

وقام الباحثان بعمل فحوصات طبيَّة لتحديد أسباب الخلل الوظيفي، وحجم المخّ، كما تم عمل اختبارات خاصة لقياس نسبة الذكاء، وبعض الملاحظات الكلينكيَّة، والمتابعة المستمرة لسلوك الطفل. واتضح من نتائج الدِّراسَة ما يلي:

• هناك علاقة بين الخلل الوظيفي بالمخّ وبين كل من صُعُوبات التعلُّم الأكاديميَّة والنمائيَّة والاجتماعِيَّة التي تعاني منها هذه الفئة من الأطفال.

• وجود علاقة قويَّة بين السلوك الاندفاعي وعدم القدرة على تركيز الانتباه.

• وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات البنين والبنات في كل من صُعُوبات التعلُّم، وعدم القدرة على ضبط النفس، وكانت هذه الفروق لصالح البنين، كما كان لحجم الأسرة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي أثره الإيجابيّ على مستوى التحصيل لدى هذه الفئة من الأطفال.

*** دراسة (أنور الشرقاوي) (١٩٨٣):**

هدفت الدِّراسَة إلى تحديد أهم العوامل المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم لدى (تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة بالكويت).

وتكونت عيِّنة الدِّراسَة من (٨٣٦) مدرسًا ومدرسة من مدرسي المرحلة الابتدائيَّة بالكويت، وقام الباحث بتطبيق استبيان العوامل المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم على عيِّنة الدِّراسَة، بهدف التعرف على تلك العوامل ومدى ارتباطها بالأطفال ذوي الصعوبة في التعلُّم.

وقد أسفرت نتائج الدِّراسَة عن الآتي:

• أن انخفاض درجة الثقة بالنفس وجرح مشاعر التلميذ أمام أقرانه، والخوف من الاشتراك في المناقشات، وشدة التباين في قدرات التلميذ داخل الفصل الدراسي من أحد الأسباب والعوامل لصُعُوبات التعلُّم.

• الخلافات الأسريَّة، وعدم وجود التعاون بين المدرسة والبيت، بالإضافة إلى مشاعر القلق والتوتر الناتجة عن سوء العلاقات الأسريَّة، و التفضيل بين الأبناء،

هي أكثر الأبعاد ارتباطًا بعوامل صُعُوبات التعلُّم.

• أسلوب العقاب البدني والتحقير بالألفاظ، وعدم تقدير الأعمال الجيدة للتلميذ، والتفاعل غير السويِّ من قبل المعَلِّم، مع عدم مراعاته الفروق الفرديَّة بين التلاميذ، هي من أهم الأبعاد ذات الارتباط القوي بصُعُوبات التعلُّم.

❊ ❊ ❊

*** دراسة (تيسير مفلح الرحيم الكوافحة) (١٩٩٠):**

موضوعها (صُعُوبات التعلُّم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائيَّة الأردنيَّة مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها).

وتهدف الدِّراسَة إلى: الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما هو حجم مشكلة الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائيَّة في مدارس مدينة إربد الأردنيَّة ؟

٢- ما هي الخطة التربويَّة العلاجيَّة المقترحة للأطفال من ذوي صُعُوبات التعلُّم ؟

وتم اختيار عيِّنة قوامها (٣٦) طالبًا من كل مدرسة من مدارس المرحلة الابتدائيَّة، حيث استخدم في هذه الدِّراسَة (١٢) مدرسة من مدارس للذكور، و(٦) مدارس للإناث.

واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

- الاستمارة المبدئيَّة للتعرف على الطلبة من ذوي صُعُوبات التعلُّم، اختبار تشخيص صُعُوبات التعلُّم الذي طوره (ياسر سالم) وقنَّنه على البيئة الأردنيَّة، وتم

تطبيق مصفوفات ريفن المتتابعة للذكاء المعرب والمقنن على البيئة الأردنيَّة.

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن أن النسبة المئويَّة للطلبة من ذوي صُعُوبات التعلُّم في مدينة إربد الأردنيَّة حوالي (١.١٪)، كما أشارت إلى أن نسبة حالات صُعُوبات التعلُّم التي لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، فقد كانت لدى الذكور (٩.٢٪) في حين كانت لدى الإناث (٦.٨٨٪).

واقترح الباحث خطة علاجيَّة لذوي صُعُوبات التعلُّم حيث قدم وصفًا للخطة، ثم أشار إلى بعض البرامج التربويَّة لذوي صُعُوبات التعلُّم والاعتبارات التربويَّة لهم والدراسات والأبحاث السابقة حول فعاليَّة هذه البرامج.

***

*** دراسة: (ريد ديفنباخ) (١٩٩١م) (Dieffenbach Reed):**

موضوعها: (العلاقة بين القدرة على حلِّ المشكلات والكفاءات الاجتماعِيَّة لدى الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم).

تهدف الدِّراسَة إلى مقارنة الأطفال من ذوي صُعُوبات التعلُّم والأطفال العادِيِّينَ في الكفاءات الاجتماعِيَّة، كما تهدف الدِّراسَة إلى الكشف عن العلاقة بين القدرة على حلِّ المشكلات والكفاءات الاجتماعِيَّة المتمثلة في (العلاقة بين الآخرين وعدم التوافق الاجتماعي)، وكانت عيِّنة الدِّراسَة وقوامها (١٠١) طفلًا من الذين تتراوح أعمارهم الزمنيَّة ما بين (٨:١٢) سنة.

واستخدم الباحث بعض الأدوات والتي من أهمها:

- الملاحظة السلوكيَّة للتعرف على التعبيرات والإيماءات المختلفة للوجهة.

- مقياس ولكر (walker) للعناصر الاجتماعِيَّة للتوافق الدراسي.

وأسفرت الدِّراسَة عن نتائج كان من أهمها:

- لا توجد علاقة بين القدرة على حلِّ المشكلات والتوافق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم.

- توجد فروق دالَّة بين الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم والأطفال العادِيِّينَ في الكفاءات الاجتماعِيَّة لصالح الأطفال العادِيِّينَ.

***

*** دراسة (السيد أحمد محمود) (١٩٩٢):**

موضوعها (بعض الخصائص المعرفيَّة واللامعرفيَّة للتلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلُّم في المدرسة الابتدائيَّة).

ويهدف البحث إلى:-

١- تحديد حجم انتشار ظاهرة صُعُوبات التعلُّم بين التلاميذ عيِّنة الدِّراسَة.

٢- الكشف عن الخصائص المعرفيَّة التي يمرُّ بها التلاميذ أصحاب صُعُوبات التعلُّم في القراءة والحساب عن أقرانهم العادِيِّينَ.

٣- الكشف عن الخصائص اللامعرفيَّة التي يمرُّ بها التلاميذ أصحاب صُعُوبات التعلُّم في القراءة والحساب عن أقرانهم من العادِيِّينَ.

وأجري البحث على عيِّنة قوامها (٥٥٠) طفلًا من الجنسين من الصفين الثالث والرابع بالمرحلة الابتدائيَّة في المدارس الحكوميَّة التابعة لإدارة كفر الشيخ.

واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

• في ملاحظة السلوك:

١- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صُعُوبات التعلُّم. (إعداد مصطفى كامل ١٩٩٠).

٢- قائمة تقدير التوافق للأطفال. (إعداد عبد الوهاب محمد كامل ١٩٨٨).

• في اختبارات أدائيَّة:

١- اختبارات المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صُعُوبات التعلُّم. إعداد (عبد الوهاب كامل ١٩٨٩).

٢- مقياس وكسلر لذكاء الطفل.(إعداد محمد عماد الدين إسماعيل، ولويس مليكة ١٩٨٣).

٣- استبيان لورانس لتقدير الذات للأطفال. (إعداد محمد عماد إسماعيل ١٩٨٧).

٤- مقياس الدافعيَّة للإنجاز للأطفال والمراهقين.(إعداد رشاد عبد العزيز موسى ١٩٨٨).

٥- مقياس القلق للأطفال (إعداد فيولا الببلاوي ١٩٨٧).

• في المحصلة:

١- المحصول اللفظي (أوائل الكلمات) إعداد (فؤاد البهي ١٩٧١).

٢- المحصول في القراءة الصامتة (سرس الليان) (إعداد محمود المرشدي ١٩٦١).

وأسفرت النتائج التي توصل إليها الباحث عما يلي:

١- توجد صعوبات تعلُّم في القراءة والحساب لدى بعض أفراد عيِّنة الدِّراسَة الكليَّة، وأن صُعُوبات التعلُّم في القراءة هي أكثر أنواع صُعُوبات التعلُّم شيوعًا

بين أفراد عيِّنة الدِّراسَة الكليَّة، تليها صُعُوبات التعلُّم في الحساب. ومعنى ذلك أن صُعُوبات التعلُّم التي يعاني منها بعض تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائيَّة هي صعوبات نوعيَّة في مجال أكاديمي معين أكثر من كونها صعوبات عامة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد مجموعات صُعُوبات التعلُّم الفرعيَّة الثلاث، ومتوسطات درجات أفراد مجموعة العادِيِّينَ في الأداء على اختبارات الحساب، مدى الأرقام، الشفرة الفرعيَّة من مقياس وكسلر والخاصة بقياس الانتباه ومكوناته لصالح أفراد مجموعة العادِيِّينَ.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات الدرجات الكليَّة لأفراد مجموعة أصحاب صعوبات القراءة والحساب، ومتوسطات الدرجات الكليَّة لأفراد المجموعة العادِيِّينَ في الإدراك لصالح أفراد مجموعة العادِيِّينَ.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد مجموعة أصحاب صعوبات القراءة، ومتوسطات درجات أفراد مجموعة العادِيِّينَ في الأداء على الاختبارات والمعلومات العامة والمتشابهات والمفردات الفرعيَّة من مقياس وكسلر، والخاصة بقياس التذكر طويل المدى ومكوناته لصالح أفراد مجموعة العادِيِّينَ.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد العادِيِّينَ، ومتوسطات درجات أفراد مجموعات أصحاب صُعُوبات التعلُّم الفرعيَّة الثلاث في الأداء على مقياس القلق للأطفال لصالح أفراد مجموعات أصحاب التعلُّم الفرعيَّة الثلاث.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد مجموعة

أصحاب صعوبات القراءة والحساب، ومتوسطات درجات أفراد مجموعة العادِيِّينَ في الأداء على استبيان لورانس لتقدير الذات لصالح أفراد مجموعة العادِيِّينَ.

* * *

*** دراسة (السيد عبد الحميد سليمان السيد) (١٩٩٢):**

وموضوعها (دراسة لبعض المتغيرات الشخصيَّة المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم).

ويهدف البحث إلى الكشف عن الفروق بين ذوي صُعُوبات التعلُّم في مادة العلوم للصف الثاني الإعدادي وأقرانهم من العادِيِّينَ في كل من متغيرات: سعة الذاكرة، الدافع للإنجاز، والأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع).

وقد أجرى الباحث أدواته على عيِّنة من مجموعتين:

١- عيِّنة ذوي صُعُوبات التعلُّم، قوامها (٥٣): بواقع (٢٥) من الذكور، و(٢٨) من الإناث، في مادة علوم الصف الثاني الإعدادي.

٢- عيِّنة التلاميذ العادِيِّينَ قوامها (٦٠): بواقع (٣٧) من الذكور، و(٢٣) من الإناث في مادة علوم الصف الثاني الإعدادي.

واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

١- أدوات خاصة بتشخيص عيِّنة الدِّراسَة: اختبار لتحديد صُعُوبات التعلُّم في مادة العلوم (إعداد الباحث)، اختبار الذكاء المصوَّر (إعداد أحمد ذكى صالح).

٢- الأدوات الخاصة بقياس متغيرات الدِّراسَة الأساسيَّة: اختبار سعة تذكر الصور (إعداد الباحث)، اختبار الدافع للإنجاز للأطفال الراشدين (إعداد هيرمانز)، اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (إعداد حمدي الفرماوى).

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن أنه:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠١) بين التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم، والتلاميذ العادِيِّينَ في سعة الذاكرة لصالح التلاميذ العادِيِّينَ.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠١) بين التلاميذ العادِيِّينَ والتلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم في الدافع للإنجازلصالح التلاميذ العادِيِّينَ.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة في الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) بين التلاميذ العادِيِّينَ والتلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم.

***

*** دراسة (محمد المرشدي المرسي) (١٩٩٣):**

موضوعها: (التوافق وتقدير الذات لدى مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة من ذوي صُعُوبات التعلُّم، والعادِيِّينَ).

وقد هدفت الدِّراسَة إلى الكشف عن الفروق في أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي، وتقدير الذات بين التلاميذ الذين يعانون من صُعُوبات التعلُّم في القراءة والكتابة والحساب وأقرانهم من التلاميذ العادِيِّينَ.

ولتحقيق هذا الهدف تضمنت الدِّراسَة مجموعات من تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائيَّة بمدينة المنصورة، بلغ عددهم (٤٤٤) تلميذًا وتلميذة، وبتحليل البيانات التي جمعت عن طريق استخدام أدوات الدِّراسَة المتمثلة في الاختبارات التشخيصيَّة لصُعُوبات التعلُّم، والاختبارات التحصليَّة في: (القراءة- الكتابة- الحساب) (إعداد الباحث)، اختبار الشخصيَّة للأطفال (إعداد عطيَّة هنا)، مقياس تقدير الذات (إعداد الباحث).

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن التالي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم، وبين متوسطات درجات أقرانهم من التلاميذ العادِيِّينَ في أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي لصالح التلاميذ العادِيِّينَ، حيث يعاني التلاميذ ذوو صُعُوبات التعلُّم من سوء التوافق المتمثل في قلة اعتمادهم على أنفسهم، وإحساسهم بعدم تقدير الآخرين لقيمتهم الذاتيَّة، وشعورهم بعدم الانتماء، واضطراب في علاقاتهم الأسريَّة والمدرسيَّة، وتكوين ميول مضادَّة للمجتمع.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم، وبين متوسطات درجات أقرانهم من العادِيِّينَ في أبعاد تقدير الذات لصالح التلاميذ العادِيِّينَ، حيث يزداد تقديرهم لأنفسهم ورضاهم عن ذواتهم وتحصيلهم الدراسي، بينما يتكون لدى التلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلُّم صورة سالبة عن ذواتهم؛ مما يؤثِّر على ثقتهم بأنفسهم، ويؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي.

❊ ❊ ❊

*** دراسة (أحمد أحمد عواد، ومسعد ربيع عبد الله) (١٩٩٥):**

موضوعها: (الفروق بين التلاميذ العادِيِّينَ والتلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم في حلِّ المشكلات الرياضيَّة اللفظيَّة).

حيث انطلقت هذه الدِّراسَة من فرضيَّة مؤدَّاها أن خصائص شخصيَّة التلاميذ تؤثِّر بشكل واضح في أدائهم أثناء حلِّ المشكلات التي تواجههم، ومن هنا تبرز أهميَّة دراسة حلِّ المشكلات الرياضيَّة اللفظيَّة لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبة

من صُعُوبات التعلُّم.

و تكونت العيِّنة النهائيَّة للدراسة من(٩٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم اختيارهم من عيِّنة عشوائيَّة، قوامها (١٨٠) تلميذًا وتلميذة من فصول ست مدارس بمحافظة القليوبيَّة.

واستخدم الباحثان الأدوات الآتية:

أ- اختبار حلِّ المشكلات الرياضيَّة اللفظيَّة (إعداد الباحثين)

ب- استبيان تشخيص صُعُوبات التعلُّم في الرياضيَّات (إعداد الباحثين)

ج- اختبار القدرة العقليَّة (إعداد/ فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٤).

وفى سبيل التحقُّق من صحة فروض الدِّراسَة قام الباحثان باستخدام أسلوب تحليل التباين ذي التصميم العاملى (٢×٢) لدى فئة التلاميذ (عاديون وذوي صُعُوبات التعلُّم)، جنس التلاميذ (ذكور وإناث) في اختبار حلِّ المشكلات الرياضيَّة اللفظيَّة.

وأوضحت نتائج الدِّراسَة ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في حلِّ المسائل الرياضيَّة اللفظيَّة بين مجموعتي التلاميذ العادِيِّينَ وذوي صُعُوبات التعلُّم، وذلك لصالح التلاميذ العادِيِّينَ، حيث أظهر التلاميذ ذوو صُعُوبات التعلُّم اضطرابات واضحة في بعض العمليات التي تعتمد على الذاكرة والتفكير، إذ اتضح أنهم يعانون من اضطراب في تذكر واستيعاب المعلومات، ومنهم من يعاني من اضطرابات في التفكير، وبالتالي فهم يعانون من قصور في تنسيق وترتيب المعلومات، وتنظيم

وتبويب النتائج في المشكلة المقدمة لهم، كما أنهم يعانون من قصور في فهم المحاور الأساسيَّة للمشكلة، وعندما تعرض عليهم مشكلة يواجهونها باندفاع ويتسرعون في الإجابة عن المشكلة قبل فهمها وترتيب أجزائها والاستفادة من معطَياتها.

وقد أوصت الدِّراسَة بضرورة وجود جهة أو إدارة متخصِّصة الهدف منها التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلُّم، أو اضطرابات نفسيَّة، أو مشكلات سلوكيَّة باكرة، وتقديم الخدمات العلاجيَّة والبرامج التدريبيَّة المناسبة من أجل التغلب على ما يواجهونه من صعوبات أو اضطرابات أو مشكلات سلوكيَّة أو نفسيَّة.

***

*** دراسة (عبد القادر فراج) (١٩٩٥):**

وموضوعها: (الخصائص الكلينيكيَّة للأطفال الذين يعانون من صُعُوبات التعلُّم).

وتهدف الدِّراسَة إلى محاولة التعرف على خصائص مجموعة من التلاميذ يعانون من صعوبات قراءة، ومقارنتهم بمجموعة من التلاميذ لديهم تأخر قرائي نتيجة لمستوى ذكاء منخفض، ومجموعة ضابطة سويَّة من مجتمع الدِّراسَة، وتحديد الخصائص الكلينيكيَّة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة النمائيَّة.

واختيرت عيِّنة الدِّراسَة من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة من محافظة أسيوط ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة من (٩:١٢) سنة، وقسِّمت إلى ثلاث مجموعات:

١- مجموعة تجريبيَّة أولى قوامها (٥٥) تلميذًا، منهم ٤٧٪ ذكورًا، و٥٣٪ إناثًا، وهم يمثلون ذوي صعوبات القراءة النمائيَّة، ومستوى ذكائهم عادي.

٢- مجموعة تجريبيَّة ثانية وقوامها (٢٠) منهم (٥٠٪) ذكورًا، و(٥٠٪) إناثًا، وهم يمثلون التلاميذ المُتأخِّرينَ في القراءة نتيجة ذكاء منخفض.

٣- المجموعة الضابطة من التلاميذ العادِيِّينَ في القراءة، وهم ليس لديهم أي صعوبات.

واستخدم الباحثون أدوات كان من أهمها:

(مقياس وكسلر- بلفيو لذكاء الأطفال، مجموعة من الاختبارات التحصيليَّة اللغويَّة، واختبارات تحصيليَّة في الرياضيات).

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن وجود فروق دالَّة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيَّة، في اتجاه المجموعة الضابطة في متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وصُعُوبات التعلُّم، وتؤكد الدِّراسَة على أن صعوبات القراءة النمائيَّة تحدث بمعدلات أعلى لدى الأسر ذات المستويات الاجتماعِيَّة والاقتصاديَّة المنخفضة، ولم تلاحظ الدِّراسَة أي فروق في عدد أفراد الأسرة، ومستوى دخل الفرد داخل الأسرة لدى المجموعة الضابطة، وذوي صعوبات القراءة النمائيَّة، ومن ذلك توصل الباحثون إلى توصية مؤدَّاها أن هذه العوامل البيئيَّة تؤثِّر في الوظائف المعرفيَّة العامة أكثر منها في الوظائف العصبيَّة المرتبطة بالتعليم والتعلُّم.

***

*** شيرين (محمد أحمد دسوقي) (١٩٩٥):**

موضوعها: (صعوبات تعلُّم القراءة، وعلاقتها ببعض المهارات الأولى من التعليم الأساسي).

وتهدف الدِّراسَة إلى: التعرف على صعوبات القراءة، وعلاقتها ببعض المهارات

الأولى من التعليم. وأجري البحث على عيِّنة قوامها (٦٠٠) تلميذًا وتلميذة في الصفوف (الثاني والثالث والرابع) من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، تتراوح أعمارهم الزمنيَّة من (٧: ١٠) سنوات.

واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية للتحقق من فروض الدِّراسَة:

اختبار لقياس القراءة الصامتة إعداد (أحمد حسين، ١٩٩٥)- مجموعة اختبارات لتشخيص التأخر في القراءة، إعداد (محمد قدري لطفي، ١٩٨٨)- اختبارات المهارات الأساسيَّة للقراءة الصامتة للمرحلة الإعداديَّة، إعداد (محمد منير مرسي، ١٩٦١)- اختبار لقياس المهارات الصامتة، إعداد (محمد عبد العزيز، ١٩٩٠) - اختبار (جراي) للقراءة الشفهيّة (Gray Oral Reading).

- **وكانت الفروض التي قدمتها الباحثة للتحقق من صحتها:**

- أن هناك علاقة ارتباطية دالَّة موجبة بين صعوبات تعلُّم القراءة وبعض عوامل الإدراك الاجتماعي المرتبطة بها لدى تلاميذ الصفوف (الثاني والثالث والرابع) من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

- أنه توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات تلاميذ الصفين (الثاني والثالث)، وبين تلاميذ الصفين (الثاني والرابع)، وبين تلاميذ الصفين (الثالث والرابع) لصالح تلاميذ الصف الأعلى في بعض عوامل الإدراك الاجتماعي المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم.

- هناك بناء عاملي يوضح العلاقة بين صعوبات تعلُّم القراءة، وبعض عوامل الإدراك المرتبطة به.

وأسفرت الدِّراسَة عن نتائج من أهمها:

- وجود فروق دالَّة بين صعوبات تعلُّم القراءة وبعض عوامل الإدراك المرتبطة بها لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث والرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي.

- وجود فروق دالَّة بين متوسطات درجات تلاميذ الصفين الثاني والثالث وبين تلاميذ الصفين الثالث والرابع لصالح تلاميذ الصف الأعلى في بعض عوامل الإدراك المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم.

- وهناك بناء عاملي يوضح العلاقة بين صعوبات تعلُّم القراءة وعمليات الإدراك المرتبطة به.

***

• خلاصة وتعقيب على القسم الأول:

يتضح من خلال عرض البحوث والدراسات السابقة الخاصة بصُعُوبات التعلُّم، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصيَّة والاجتماعِيَّة والبيئيَّة عن صُعُوبات التعلُّم، بالإضافة إلى صُعُوبات التعلُّم النمائيَّة أن هناك مجموعة من الخصائص السلوكيَّة يتَّسم بها هؤلاء الأطفال، وذلك بمقارنتهم بالأطفال العادِيِّينَ.

وتتمثل أهم هذه الصُّعوبات في:

١- صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة والقراءة والدافع للإنجاز، وذلك كما جاءت في نتائج دراسات كل من (محمد المرشدي، ١٩٩٣، السيد عبد الحميد، ١٩٩٢، وشيرين دسوقي ١٩٩٥).

٢- صعوبات في التحصيل القرائي والتعبير الكتابي كما أوضحته نتائج دراسة (نيكولاس وسن ١٩٨١، والسيد أحمد محمود، ١٩٩٢).

٣- اضطراب واضح في القدرة على الانتباه، وفاعليَّة الذاكرة العاملة وكفاءتها، كذلك قصور في تنسيق وترتيب وتنظيم وتبويب النتائج في المشكلة المقدمة لهم، كما أشارت نتائج دراسات كل من (السيد عبد الحميد السيد سليمان، ١٩٩٢، ودراسة أحمد عواد ومسعد ربيع، ١٩٩٥).

٤- الخلل الوظيفي بالمخّ، وعلاقته باضطراب الانتباه والحركة الزائدة، والسلوك المندفع، كما في نتائج دراسة (نيكولاس وشن، ١٩٨١، عبد القادر فراج، ١٩٩٥).

أما فيما يتعلق بصُعُوبات التعلُّم وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصيَّة والبيئة، كدراسة كل من (السيد عبد الحميد،١٩٩٢، محمد المرشدي، ١٩٩٣).

إذ أشارت هذه الدراسات إلى أن هناك بعض سمات الشخصيَّة المميزة لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم، وهي على كالتالي:

١- صورة الذات السالبة.

٢- أقل توافقًا مع الأقران والمحيطين.

٣- انخفاض الدافع للإنجاز، وعدم القدرة على الاستذكار.

٤- عدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على المثابرة بالنسبة للدراسة.

كذلك أوضحت نتائج بعض الدراسات أيضًا مدي تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وحجم الاسرة على صُعُوبات التعلُّم لدى الأبناء، كما جاءت في دراسة كل من (أنور الشرقاوي، ١٩٨١، تيسير مفلح الكوافحة، ١٩٩٠؛ ريد ديفنباخ، ١٩٩١).

أمافيما يتعلق بالمتغيرات الخاصة بكل من العوامل البيئة والأسريَّة والمدرسيَّة

ودور كل منها في حدوث صُعُوبات التعلُّم لدى التلاميذ: فقد أكدت بعض الدراسات مثل دراسة (عبد الحميد السيد سليمان،١٩٩٢، أحمد عواد وسعيد ربيع، ١٩٩٥) على تأثير العوامل التالية:

- الخلافات الأسريَّة، وانخفاض المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي للوالدين.

- التنشئة الوالدية غير السويَّة، والمتمثلة في السيطرة أو القسوة أو الإهمال والتفرقة والنبذ.

- كثرة عدد التلاميذ في الفصل المدرسي، والعلاقة بين المعَلِّم والتَّلاميذ، المنهج المدرسي وعدم ملاءمته لميول واتجاهات التلاميذ.

ولعل هذا الجزء من الدراسات السابقة والمرتبطة بالمتغيرات الشخصيَّة والبيئة ذات العلاقة بصُعُوبات التعلُّم يمكن الاستفادة منها عند تشخيص وعلاج صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة، مع ضرورة وجود مجموعة من الاختبارات التحصيليَّة، المتنوعة عند تشخيص الطفل، والحرص على جمع معلومات كافية عن خصائص وسمات الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم، ومحاولة مساعدة هؤلاء الأطفال في التعرف على مشكلاتهم الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة والتعليميَّة في وقت مبكر حتي يمكن تدراكها، ووضع العلاج المناسب لها، ومِن ثَمَّ تخفيف حدَّة تأثيرها على هؤلاء الأطفال.

* * *

ثانيًا: دراسات تناولت فاعليَّة الأساليب والبرامج المعرفيَّة - السلوكيَّة لعلاج بعض المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة ذوي صُعُوبات التعلُّم:

يتضمن هذا القسم دراسات تناولت فاعليَّة الأساليب والبرامج المعرفيَّة والسلوكيَّة لعلاج بعض المشكلات لدى الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم، وكان من أهم هذه الأساليب (التدريب على المهارات الاجتماعِيَّة – أسلوب بناء الذات – أسلوب النمذجة – أسلوب الدمج الفعال – الأسلوب المعرفي – أسلوب التعزيز). حيث كشفت نتائج البحوث والدراسات السابقة عن فاعليَّة وجدوى هذه البرامج في علاج وتخفيف حدَّة الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

***

*** دراسة (لاجريكا، سانتاجروس ١٩٨٠) (Lajarica & Santagrosi)**

موضوعها: (فاعليَّة برنامج تحسين أداء الأطفال للمهارات الاجتماعِيَّة).

على عيِّنة قوامها (١٤٠) طفلًا من الذكور والإناث، ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة ما بين (٧-١١) سنة. وتم تقسيم العيِّنة الكليَّة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبيَّة والأخرى ضابطة، وروعي تجانس المجموعتين من حيث كل من العمر الزمني، مستوى الذكاء، المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ومستوى التفاعل الاجتماعي.

وتم عقد جلسات استغرقت كل منها حوالي (٢٠) دقيقة، عرض خلالها فيلم فيديو يوضح أساليب التفاعل الاجتماعي كجماعات الأقران، وإدراك الأهداف الاجتماعِيَّة المرغوبة لتحسين أداء المهام المطلوبة لدى هؤلاء الأطفال.

ثم قام الباحثان بتدريب الأطفال وتشجيعهم حتى يصبحوا أكثر كفاءة من خلال برنامج تدريبي مكون من وحدات. تضمن كل مهارة استراتيجيَّة لتطبيقها مع الأصدقاء، وتم التفاعل والمشاركة مع الأقران عن طريق اللعب الحر والتعرف على المهام مع السلوك المطلوب تكرارها، وتصميم المهارات التي تم التدريب عليها باستخدام أسلوب التعزيز الموجب.

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن أن أطفال المجموعة التجريبيَّة قد أظهرت تحسُّنًا ملحوظًا في ردور أفعالهم الخاص بأسلوب حلِّ المشكلات الاجتماعِيَّة، واتضح أن هناك تحسنًا في سلوكهم الخاص بأداء المهارات الاجتماعِيَّة التي تم تدريبهم عليها باستخدام أسلوب اللعب، وخاصة أثناء عمليات التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الأقران. وتوصل الباحثان إلى نتيجة مؤدَّاها أن تحسين المهارات الاجتماعِيَّة يرتبط ارتباطًا وثيقًا باستراتيجيَّة التدريب المقترح لتعليم هذه المهارات إلى أن يصبح السلوك المرغوب فيه سلوكًا اجتماعيًّا يساعد الطفل في توجيه العلاقات الشخصيَّة والاجتماعِيَّة المتبادلة بين أطفال المرحلة الابتدائيَّة.

***

*** دراسة (وليام برنارد ١٩٨١) (William, Brnard):**

موضوعها: (برنامج تدريبي لمهارات حلِّ المشكلات الشخصيَّة للأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم).

وتهدف الدِّراسَة لعمل برنامج تدريبي على مهارات حلِّ المشكلات، وطبقت الدِّراسَة على عيِّنة قوامها (٢٧) من التلاميذ لديهم صعوبات في التعلُّم، (١٧) طفلًا من الذكور، و(٧) أطفال من الإناث، تتراوح أعمارهم الزمنيَّة من (٦:٨) سنوات.

وتم تطبيق البرنامج بواقع جلستين في الأسبوع باستخدام أسلوب المهارات الاجتماعِيَّة، وطبَّقت الدِّراسَة بعض المقاييس، من أهمها:

- مقياس المهارات الاجتماعِيَّة
- مقياس تقدير السلوك للمعَلِّمين.
- مقياس تقدير السلوك للوالدين.

وأوضحت نتائج الدِّراسَة:

- أن البرنامج قد أظهر تحسُّنًا ملحوظًا لأطفال المجموعة التجريبيَّة والذين تم تدريبهم على المهارات الاجتماعِيَّة من خلال ممارستهم لبعض أنشطة البرنامج، مثل اللعب، واستخدام أسلوب التعزيز.

- لا توجد فروق دالَّة بين الذكور والإناث في مقياس المهارات الاجتماعِيَّة للأطفال من ذوي صُعُوبات التعلُّم.

***

*** دراسة (سبنسر ١٩٨٢) (Spencer):**

موضوعها: (المهارات الاجتماعِيَّة في ضوء بعض المتغيرات العقليَّة المعرفيَّة والثقافيَّة).

وتهدف الدِّراسَة إلى تحديد أثر البيئة والمؤثرات الاجتماعِيَّة والثقافيَّة في التدريب على المهارات الاجتماعِيَّة للأطفال ذوي الاتجاهات العنصريَّة المتباينة، ويعتمد هذا البحث في جزء منه على تأثير البيئة الاجتماعِيَّة الثقافيَّة، وطبيعة الخبرات والعلاقات الأسريَّة المبكرة، ومواقف التفاعل بين الأم والأطفال، والجو الأسري عمومًا على أساليب التفاعل والتواصل مع الأقران والمحيطين، وكانت العيِّنة

المستخدمه في الدِّراسَة تتألف من (١٣٠) طفلًا من الذكور والإناث من السود والبيض ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة ما بين (٩-١١) سنة.

وأجرى الباحث على أطفال العيِّنة اختبارًا للكلمات والصور الملونة، واختبارًا للاتجاه العنصري، ومقياسَ القدرة الاجتماعِيَّة للأطفال بولاية كاليفورنيا، يحتوي على (١٢) صورة، صمِّمَ خصيصًا ليقيس العلاقات والتفاعلات الاجتماعِيَّة لأطفال المرحلة الابتدائيَّة.

وأوضحت نتائج الدِّراسَة أن المهارات الاجتماعِيَّة تختلف باختلاف البيئة الاجتماعِيَّة والثقافيَّة والسلالة العنصرية، وأن الأطفال السود لا يقدرون ذواتهم، ويشعرون بالنقص والدونيَّة. كما اتضح أيضًا عدم وجود فروق بين الجنسين في الإدراك والقواعد والأساليب والأنماط السلوكيَّة،

وتوصل الباحث إلى نتائج تدعم دور المدرسة في التدريب على المهارات الاجتماعِيَّة والثقافية، وفي إقامة علاقات وتفاعلات وديَّة بين الأطفال بعضهم مع بعض، وتأثير ذلك على المهارات المعرفيَّة والاجتماعِيَّة لطفل مرحلة ما قبل المدرسة.

❊❊❊

*** دراسة (لاد، ميز ١٩٨٣) (Ladd & Mize):**

موضوعها: (استخدام النمذجة الرمزيَّة في التدريب على المهارات الاجتماعِيَّة والمعرفيَّة، وأثر ذلك على تحسين السلوك التوافقي للأطفال بدور الحضانة).

وتهدف الدِّراسَة إلى التحقق من فرض مؤدَّاه: أن التدريبات المستمرة على تشكيل الأساليب والأنماط السلوكيَّة وردود الأفعال المستمدة من الاستراتيجيات النظريَّة والتجريبيَّة تفيد في تغيير وتعديل السلوك، وتساعد الطفل على إدراك ما لديه من

معلومات اجتماعِيَّة ومعرفيَّة تفيد في هذا المجال.

وقدم الباحثان مجموعة من الخطوات الإجرائيَّة في هذا الاتجاه على الوجه التالي:

١- تقديم النموذج المستخدم الذي يهدف إلى توضيح الإجراءات والأهداف العمليَّة للتدريب على المهام.

٢- محتوى البرنامج المقترح.

٣- الاتجاهات المستقبليَّة التي تعتمد على هذا النموذج.

واعتمدت استراتيجيات تعلُّم المهارات على ثلاثة أهداف تدريبيَّة على النحول التالي:

١- تعرف المهارة.

٢- إتاحة الفرصة لأداء المهارة.

٣- استخدام التعزيز الاجتماعي والتعليم المعرفي في تنمية المهارات الإيجابيّة.

واشتملت أساليب التعليم على أسلوبين يمكن استخدامها، وهما التعليم النموذجي، والتعليم عن طريق التكرار والإعادة، وكانت العيِّنة المستخدمة في هذه الدِّراسَة تتكون من (٤٠) طفلًا جرى تقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبيَّة، ومجموعة ضابطة، قوام كل منها (٢٠) طفلًا من الذكور والإناث ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة ما بين (٥– ٦) سنوات.

وقام الباحثان بعقد جلسات استغرقت كل منها حوالي (٢٠) دقيقة، تم عرض فيلم فيديو يوضح العلاقات والتفاعلات الاجتماعِيَّة بين الأقران أثناء اللعب الحر بالإضافة إلى استخدام برنامج تدريبي مكون من عدة وحدات تتضمن توضيح كل مهارة كاستراتيجيَّة للتفاعل والتواصل والانخراط مع الأصدقاء، وقد تم التفاعل

والمشاركة باستخدام أسلوب اللعب والتدريب على المهارات وتعديل الأداء والسلوك، وتعميم المهارات التي تم التدريب عليها باستخدام التعزيز الموجب والتعليم المعرفي، وخاصة المهارات الاجتماعِيَّة التي تؤدي إلى السلوك التوافقي.

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن أن أطفال المجموعة التجريبيَّة قد أظهروا تحسُّنًا ملحوظًا في ردود أفعالهم الخاص بأسلوب حلِّ المشكلات الاجتماعِيَّة بين الأقران. كما أظهروا أيضًا تحسنًا في أداء المهارات التي تم التدريب عليها أثناء أنشطة اللعب مع جماعات الأقران.

وقد انتهى الباحثان إلى رأي مؤدَّاه: أن تحسن المهارات الاجتماعِيَّة يرتبط ارتباطًا وثيقًا باستراتيجيَّة التدريب على المهارة حتى يكتسب الطفل نمطًا سلوكيًّا مقبولًا، وأن التدريب على أداء المهارة تحت إشراف وتوجيه مدرب متمكن يساعد الأطفال على أن يترجموا مفاهيم المهارة التي تعلُّموها إلى سلوك اجتماعي مما يدعم لديهم الثقة بالنفس والسلوك الاستقلالي.

***

*** دراسة: (ستيفانك إدوارد ١٩٨٤) (Stefanek Edward):**

موضوعها: (تحقيق الذات والتدريب على المهارات الاجتماعِيَّة لدى عيِّنة من أطفال المرحلة الابتدائيَّة).

هدفت الدِّراسَة إلى فاعليَّة برنامج باستخدام أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعِيَّة، وتحقيق الذات لدى الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم، وطبقت هذه الدِّراسَة على عيِّنة قوامها (٣٣) طفلًا، وهم مجموعة أولى ذوو سلوك انسحابي، ومجموعة ثانية قوامها (٣٢) طفلًا، وهم أطفال عدوانيون ومجموعة ضابطة

قوامها (٢٧) طفلًا، وقد تم تجانس العيِّنة من حيث (السن - المستوى الاجتماعي الاقتصادي – والجنس).

واستخدمت الدِّراسَة بعض الأدوات منها: مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، مقياس المهارات الاجتماعِيَّة للأطفال.

وقد أسفرت الدِّراسَة عن نتائج مؤدَّاها: فاعليَّة وجدوى البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعِيَّة الذي أظهر تحسُّنًا ملحوظًا في خفض السلوك العدواني، والسلوك الانسحابي لدى أطفال المجموعة التجريبيَّة الذين استمروا في جلسات البرنامج.

***

*** دراسة (كراول وفيلدمان ١٩٨٥) (Crawell & Feldman):**

موضوعها: (الكشف عن العلاقات التفاعليَّة المبكرة بين الأم والطفل وتأثيرها على أساليب السلوك الاجتماعي).

وتم وضع ثلاث متغيرات توضح طريقة أداء الأطفال للمهام المطلوب منهم أداؤها، وهي (التحمس والإصرار، والثقة بالنفس، والاتزان الانفعالي، والسلبيَّة والانطواء، والتوتر، والخضوع لمطالب الأم). وطبقت أدوات الدِّراسَة على عيِّنة قوامها (٩٠) طفلًا وطفلة، أعمارهم الزمنية (٨: ١١) سنة.

وأوضحت نتائج الدِّراسَة وجود علاقة إيجابيَّة من النماذج التفاعليَّة للعلاقات الخاصة بالأم، وأداء السلوك الاجتماعي للأطفال في المجموعة التجريبيَّة، كما تبين وجود تأثير دالٍّ لسلوك الأم أثناء الجلسة، وسلوك الطفل التفاعلي، وأن مساعدة الأم وتشجيعها لطفلها له تأثير واضح على علاقات الطفل مع أقرانه أثناء اللعب الحر.

هذا، بينما لم يتضح في نتائج الدِّراسَة أن هناك تأثيرا دالًّا عبر الجنس من حيث

النماذج التفاعليَّة للأم.

وتوصلت الدِّراسَة إلى نتيجة مؤدَّاها: أن السلوك التوافقي للطفل قد يمكن عزوه إلى نماذج التفاعليَّة، والعلاقات والخبرات التدريبيَّة، واستراتيجيات التدخل المبكر في التدريب على المهارات الاجتماعِيَّة.

وأوصى الباحثان بإمكانيَّة استخدام التعزيز الاجتماعي (Social Reinforcement)، والتعليم المعرفي (Cognitive learning) وذلك نظرًا لفاعليتهما في التدريب على المهارات الاجتماعِيَّة التي يمارسها الأطفال بغية الدخول والانخراط في علاقات وتفاعلات اجتماعِيَّة مع الأقران في مرحلة ما قبل المدرسة.

* * *

*** دراسة (أرنكوف ١٩٨٧) (Arnkoff).**

موضوعها: (الاستعداد والقابليَّة للتدريب على المهارات المعرفيَّة والاجتماعِيَّة كوسيلة لعلاج الخجل).

وتهدف الدِّراسَة للتحقق من جدوى وفاعليَّة البرامج العلاجيَّة التي تضع في اعتبارها مجموعة من الأسس المنهجيَّة على النحو التالي:

قدرة المعالج على احتواء العميل من أجل استمراريَّة العلاج، وفرص نجاح الأسلوب العلاجي المستخدم، والفروق بين العملاء من حيث الميل والقابليَّة للعلاج، خبرة العميل الشخصيَّة، وإدراكه لحدود مشكلته ومداها، وكيفيَّة استخدام المعالجة وأساليب واستراتيجيات جديدة في علاجها، وكانت العيِّنة المستخدمة في الدِّراسَة تتألف من (٥٨) طالبًا بواقع (١٤) طالبًا من الذكور،

و(٤٤) من الإناث، اختيرت من ضمن مجموعة كليَّة (٣٧٠) طالبًا، وكانت الحاجة إلى الاحتكاك والتواصل الإنساني تتحدد إجرائيًّا في هذه الدِّراسَة على تفضيل الفرد للتعزيز الناجم من انخراطه في علاقات وتفاعلات شخصيَّة متبادلة، وإمكانيَّة التواصل اللفظي والإيجابيّ مع الآخرين، وكيفيَّة التصرف في المواقف الاجتماعِيَّة والمعرفيَّة التي يتعرض لها، كما تم عمل جلسات علاجيَّة لأفراد العيِّنة، وتم تطبيق البرامج العلاجيَّة المستخدمة في الدِّراسَة وتصوير أفراد العيِّنة على شرائط فيديو في حجرة معدَّة خصِّيصًا لذلك. بحيث يتبادلون الأحاديث الوديَّة، ويعقدون الصداقات والعلاقات الشخصيَّة المتبادلة فيما بينهم.

وقام المعالج بملاحظة ذلك وتسجيله، ثم تضيف أفراد العيِّنة من الذكور، والإناث إلى مجالات الاضطرابات المختلفة التي اتضحت في (القلق، الخجل والحياء، والخوف، العزلة الاجتماعِيَّة).

وقد أشارت نتائج الدِّراسَة إلى عيِّنة من الطلاب الذين يعانون من العزلة والانطواء كانوا أقل قدرة من حيث إقامة علاقات فعَّالة مع الآخرين، وقد يرجع ذلك إلى الشعور بالعزلة والخجل وانخفاض تقدير الذات لديهم.

كما اتضح أيضًا أن الفترة الزمنيَّة المستغرقة في العلاج تعتبر ذات قيمة وفاعليَّة في تحسين الحالة النفسيَّة للعميل، واستجابته للعلاج، وكذلك في تحديد أفضل الطرق التي يمكن اتباعها وفي علاجه.

* وتشير نتائج الدِّراسَة إلى أن العلاج المعرفيّ السلوكيّ ذو جدوى وفاعليَّة واضحة في علاج حالات الخجل والقلق والعزلة الاجتماعِيَّة، كما أن التدريب على المهارات الاجتماعِيَّة والمعرفيَّة يجعل من الطلاب أفرادا راضين عن أنفسهم، مقدرين

ذواتهم، بحيث يصبحون أكثر اندماجًا مع الآخرين، وأكثر استغراقًا في أنشطتهم، مما يؤدي إلى تخفيف حدَّة ما لديهم من الشعور بالعزلة والخجل والانطواء.

***

*** دراسة: (روبسون هنري ١٩٨٧) (Robison & Henry):**

موضوعها: (أثر العلاج المعرفيّ السلوكيّ على تحصيل الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم).

هدفت الدِّراسَة إلى التحقُّق من فعاليَّة البرنامج المعرفيِّ السلوكيِّ على الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم من الذكور، والخصائص السلوكيَّة للأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم المرتبطة بالتحصيل الدراسي وضعف الانتباه. وطبقت الدِّراسَة على عيِّنة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة من (٩:١١) سنة، وكانوا يعانون من صعوبات في القراءة.

واستخدمت بعض الأدوات من أهمها:

- مقياس تقدير السلوك للمعَلِّم، مقياس كوفمان للأشكال المتتالية للأطفال.

- اختبار تحصيلي للقراءة.

- استخدام البرنامج المعرفي- السلوكي بواقع (١٢) جلسة، وكان زمن تطبيق البرنامج من (٤٠-٤٥) دقيقة، وقد استخدم الباحث بعض الفنِّيات المستخدمة في البرنامج العلاجي المطبق على أفراد العيِّنة التجريبيَّة، وهو أسلوب التدريب على بناء الذات.

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن الآتي:

- توجد فروق دالَّة بين القياس القبلي والبعدي على أفراد المجموعة التجريبيَّة في اتجاه القياس البعدي.

- يتضح من النتائج فاعليَّة وجدوى البرنامج المعرفي- السلوكي باستخدام أسلوب بناء الذات في تعلُّم الأطفال مهارات القراءة، وتؤكد نتائج الدِّراسَة فاعليَّة التدريب والتعلُّم الذاتي على اكتساب بعض المهارات الأساسيَّة لعلاج الصُّعوبات الأكاديميَّة والنمائيَّة للأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم.

***

*** دراسة (أحمد أحمد عواد) (١٩٨٨):**

موضوعها: (مدى فاعليَّة برنامج تدريبي لعلاج بعض صُعُوبات التعلُّم لدى أطفال المرحلة الابتدائيَّة).

وهي دراسة تشخصية علاجيَّة تكمن أهميتها في محاولة تشخيص أهم صُعُوبات التعلُّم التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة في مادة اللغة العربيَّة، وتقديم برنامج قائم على التدخل العلاجي لتلك الصُّعوبات.

وقد صِيغت مشكلة الدِّراسَة في صورة التساؤلات الآتية:

(أ) ما أهم صُعُوبات التعلُّم الشائعة في مادة اللغة العربيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة؟

(ب) هل يمكن تحديد الحالات التي تعاني من صعوبات تعلُّم في مادة اللغة العربيَّة في المرحلة الابتدائيَّة؟

(ج) هل يمكن التغلب على تلك الصُّعوبات والتخفيف من حدتها وتحسين

مستوى التلاميذ في اللغة العربيَّة؟

وتكونت العيِّنة النهائيَّة للدراسة من (٣٠) تلميذًا ممن يعانون من صُعُوبات التعلُّم في مادة اللغة العربيَّة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في محافظة القليوبيَّة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين على الوجه التالي:

١- مجموعة تجريبيَّة عدد أفرادها (١٥) تلميذًا طبق عليهم البرنامج العلاجي.

٢- مجموعة ضابطة عدد أفرادها (١٥) تلميذًا، وقد تمت المجانسة بين أفراد المجموعتين في كل من: (السن، والجنس، ونسبة الذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة).

واستخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

(أ) استبيان تشخيص صُعُوبات التعلُّم في مادة اللغة العربيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة (إعداد الباحث).

(ب) استفتاء الشخصيَّة للمرحلة الأولى (إعداد كاتل- ترجمة عبد السلام عبد الغفار وسيد غنيم).

ج) اختبار الذكاء المصوَّر (إعداد أحمد زكى صالح).

د) برنامج تدريبي مقترح لعلاج صُعُوبات التعلُّم في مادة اللغة العربيَّة (إعداد الباحث).

وقد استخدم الباحث اختبار (ت) (t. Test)، وتحليل التباين في المعالجات الإحصائيَّة.

وأسفرت الدِّراسَة عن النتائج الآتية:

١- وجود صعوبات تعلُّم شائعة في مادة اللغة العربيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، وقد جاءت على النحو التالي: صعوبات الكتابة، ثم صعوبة التعبير، تليها صعوبة القراءة، ثم صعوبة الفهم والاستيعاب.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة والضابطة في جميع أبعاد الاستبيان التشخيصي (قراءة – كتابة – فهم – تعبير) وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبيَّة. مما يؤكد فاعليَّة برنامج التدخل العلاجي المستخدم في الدِّراسَة في علاج بعض صُعُوبات التعلُّم في مادة اللغة العربيَّة.

***

*** دراسة سارة أليشن (Sarah Allison) (١٩٨٩):**

موضوعها: (فاعليَّة برنامج تربوي للآباء وأبنائهم المقيدين في إحدى مراكز صُعُوبات التعلُّم وصعوبات القراءة).

حيث هدفت الدِّراسَة إلى تصميم برنامج تربوي للآباء ممن لديهم أطفال ذوو صُعُوبات التعلُّم الخاصة في القراءة ومهارات اللغة.

وقد تكونت العيِّنة المستخدمة في الدِّراسَة من (١٢٥) طفلًا من أطفال الروضة، ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة ما بين (٤-٦) سنوات.

وتحدَّدت أهداف البرنامج المقدم للآباء في معرفة أهم المشكلات السائدة بين أطفال الروضة. وذلك لمساعدة وتبصير الوالدين في فهم وتحديد صُعُوبات التعلُّم لدى أطفالهم، ومساهمتهم في نمو المهارات الأكاديميَّة الخاصة بالتهيؤ للقراءة والكتابة، مع توجيه وإرشاد الوالدين للتفاعل والتواصل اللفظي من خلال مواقف الحياة اليوميَّة، وتوطيد العلاقات بين المركز وأولياء الأمور، والحرص على

تدريب الوالدين على اتباع بعض التطبيقات التربويَّة التي تساعد الأطفال على نمو المهارات اللغويَّة لديهم.

وأسفرت النتائج الخاصة بتطبيق البرنامج المقدم للآباء، بالإضافة إلى المقابلات التي تمت معهم على توطيد العلاقة بين الأطفال ومعَلِّميهم من ناحية، وبين الأطفال ووالديهم من ناحية أخرى، كما أسفر استخدام البرنامج عن تحسن ملحوظ في سلوك الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم، وذلك من خلال التفاعل والمشاركة الاجتماعِيَّة في محيط الأسرة وجماعة الرفاق، كما أفاد البرنامج أيضًا في تخفيف بعض المشكلات السلوكيَّة لديهم كالسلوك الاندفاعي، العدوانيَّة، والنشاط الزائد، وعدم الاعتماد على النفس، وعدم الثقة بالنفس، والاضطراب في علاقاتهم الأسريَّة والمدرسيَّة.

***

*** دراسة (ميز، ولاد) (Mize & ladd، ١٩٩٠م):**

موضوعها: (أساليب التعليم الاجتماعي المعرفي كمدخل للتدريب على المهارات الاجتماعِيَّة لدى عيِّنة من الأطفال).

تهدف الدِّراسَة إلى توضيح تأثير المستويات المعرفيَّة والاجتماعِيَّة في التدريب على المهارات التي تساعد في عمليَّة التواصل والتفاعل الاجتماعي للطفل مع أقرانه، وذلك بالنسبة للأطفال الذين يعانون من سوء التوافق النفسي.

وقد قامت هذه الدِّراسَة على افتراض مؤدَّاه: أن برامج واستراتيجيات التدخل المبكر تساعد في التدريب على المهارات الاجتماعِيَّة، مع ضرورة ممارسة هذه المهارات في إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعِيَّة مع الأقران في مواقف الحياة اليوميَّة.

واستخدم الباحث في هذه الدِّراسَة عيِّنة قوامها (١٢٣) طفلًا من الذكور والإناث، تراوحت أعمارهم الزمنيَّة ما بين (٩-١١) سنة، جرى تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات: الأولى قوامها (٤٣) طفلًا من ذوي المستويات المنخفضة اجتماعيًّا. بواقع (٢٤) من الذكور، و(١٩) من الإناث، والثانية قوامها (٥٣) طفلًا من ذوي المستويات المرتفعة اجتماعيًّا، بواقع (٢٢) من الذكور، و(٣١) من الإناث، والمجموعة الثالثة تكونت من (٢٧) طفلًا، بواقع (١٨) من الذكور و(٩) من الإناث من ذوات المستويات المتوسطة اجتماعيًّا.

وقام الباحثان بتدريب أطفال المجموعة التجريبيَّة على أربع مهارات رئيسيَّة على النحو التالي: (القيادة، إلقاء الأسئلة، تقديم تعليقات، مساندة الأقران). بحيث تم تدريب الأطفال في حجرة قريبة من الفصل الدراسي، بواقع طفلين مع كل مرشد، وتم ملاحظة الأطفال لمدة (٣٠) دقيقة في الجلسة الواحدة، وعقب عمليَّة الإرشاد في كل جلسة قام المرشد بتشجيع الأطفال، وذلك باستخدام التعزيز الموجب على القيام ببعض المهام والأنشطة المطلوب منهم، وخاصة الأطفال الذين يتسمون بالانطواء والعدوانيَّة ليقوموا بالأداء المطلوب منهم تجاه الأقران.

وأشارت نتائج الدِّراسَة إلى أن أطفال المجموعة التجريبيَّة التي تعرضت للبرنامج تميزوا بالقدرة على الاستفادة من هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج والمتابعة التي استمرت ثلاثة شهور.

كما أكدت نتائج الدِّراسَة على أن التدريب المبكر على اكتساب الخبرات والمهارات الاجتماعِيَّة والمعرفيَّة تقلل من مشكلات واضطرابات الأطفال السلوكيَّة، مما يجعلهم يشعرون بأن لديهم من المهارات الاجتماعِيَّة ما يمكنهم من

الانخراط في علاقات وتفاعلات متكافئة مع الأقران.

هذا بينما لم توجد فروق بالنسبة لمتغير الجنس بالنسبة لكل من الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع والمنخفض، وذلك من حيث فاعليَّة برنامج التدريب المبكر وتعديل السلوك.

وتوصلت الدِّراسَة إلى نتائج مؤدَّاها: أن التدريب المبكر على المهارات الاجتماعِيَّة له جدواه وفاعليته في تعديل سلوك الأطفال، وزيادة معدلات التفاعل مع الأقران، والوصول إلى مستوى مناسب من السلوك التوافقي.

***

*** دراسة (روبرت وآخرون) (Robart & et. al، ١٩٩٠م)**

موضوعها: (مدى فاعليَّة برنامج لمشكلات التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي لفئة من الأفراد ممن يعانون من الانطواء والانعزال الاجتماعي).

وقد اعتمدت هذه الدِّراسَة على افتراض مؤدَّاه: أن الأفراد الانطوائيين يشعرون بمحدوديَّة العلاقات والتفاعلات الاجتماعِيَّة، والقصور في المهارات الاجتماعِيَّة، مما يؤثِّر بدوره على عمليَّة التواصل اللفظي والاجتماعي لديهم.

هدفت هذه الدِّراسَة إلى التعرف على أهميَّة فنِّيات أسلوب التخاطب في التدريب على مهارات التواصل اللفظي، وتأثيره على التفاعل والتواصل الاجتماعي.

وقد تكونت العيِّنة المستخدمة في الدِّراسَة من (٦٦) طالبًا جامعيًّا من الذكور والإناث من ذوي المستويات الاجتماعِيَّة والاقتصاديَّة المرتفعة، تم تقسيمهم على النحو التالي:

المجموعة الأولى: (١٠) ذكور، (١٣) إناث.

المجموعة الثانية: (٧) ذكور، (١١) إناث.

المجموعة الثالثة: (٦) ذكور، (١٩) إناث.

وتمخضت الدِّراسَة عن السؤال التالي:

هل هناك فروق واضحة بين مجموعات البحث الثلاث في القياسين القبلي والبعدي من حيث المتغيرات المقيسة في الدِّراسَة.

واستخدم الباحثون مجموعة من الأدوات تتضمن كلًّا من: استبيان التفاعل الاجتماعي، واستمارة بيان تدور حول مختلف الخصائص والسمات الشخصيَّة، بالإضافة إلى البرنامج المعدِّ الذي يتضمن عرضًا لشرائط فيديو في حجرة معدَّة خصيصًا لذلك، بواقع مرتين أسبوعِيًّا خلال فترة التدريب، والتي استمرت ستة شهور، وركزت هذه الأفلام على استراتيجيات السلوك الاجتماعي التفاعلي، المحادثة والتخاطب.

وقد قام المعالج بملاحظة سلوك أفراد العيِّنة من حيث التفاعل والتواصل اللفظي والاجتماعي بينهم، بالإضافة إلى تقديم دورات تدريبيَّة تتضمن زيادة معدل أساليب التخاطب والمحادثة، وتجاوز محدوديَّة العلاقات والتفاعلات الاجتماعِيَّة، وخاصة مع أفراد الجنس الآخر.

وتوصَّلت الدِّراسَة إلى مجموعة من النتائج مؤدَّاها:

١- أن هناك تحسُّنًا ملحوظًا لأفراد المجموعة التجريبيَّة التي تلقت البرنامج في كل من أساليب التخاطب، والأحاديث الوديَّة، والتواصل اللفظي مع الأقران

والمحيطين؛ مما أسهم بدوره في عمليَّة التواصل والتفاعل الاجتماعي.

٢- أن تدريب أفراد العيِّنة على مهارات التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي من خلال الأنشطة المتنوعة، لها فاعليتها في خفض حدَّة الخجل والتوتر، والسلوك الانسحابي الانطوائي، وزيادة الحصيلة اللغويَّة، والتواصل اللفظي لأفراد العيِّنة.

كما توصل الباحثون إلى نتيجة مؤدَّاها: إمكانيَّة استخدام أسلوب التخاطب في التدريب على مهارات التواصل اللفظي، وتحسين السلوك التوافقي والاستقلالي لدى الأفراد الذين يعانون من المشكلات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

* * *

*** دراسة (فرجينيا كيلي) (١٩٩٠م) (Virginia Kelly):**

موضوعها: (تقديم الخدمات التربويَّة المساعدة لطلاب المدارس الثانويَّة ممن لديهم صعوبات تعلُّم).

وذلك من خلال برنامج مفصل تم في العيادة النفسيَّة للطلاب ذوي صُعُوبات التعلُّم بالمرحلة الثانويَّة، بمدرسة ساوثهبتون التربويَّة بإنجلترا، وركز البرنامج جهوده واستراتيجياته على التعاون من خلال المنهج والاستراتيجيات التدريبيَّة، وذلك لتقديم الخدمات النفسيَّة لهذه الفئة من الطلاب، ومحاولة تنمية الاستراتيجيات الخاصة بحل المشكلة لديهم، كما كان من أهم أهداف هذا البرنامج تنمية الاستراتيجيات الخاصة بالخدمات الإرشاديَّة والنفسيَّة لطلاب المدرسة، وذلك لمساعدتهم في خفض حدَّة صُعُوبات التعلُّم الأكاديميَّة لديهم من خلال التعاون بين كل من الوالدين والمدرسة.

وتألفت عيِّنة الدِّراسَة من (١٥) طالبًا ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة ما بين

(١٢-١٧) سنة، والذين كانوا يتلقون برامج تدريبيَّة تربويَّة فرديَّة بواقع ساعتين أسبوعِيًّا من خلال المقرَّرات الدراسيَّة المقدَّمة لهم، واهتم البرنامج المعدُّ بمساعدة هؤلاء الطلاب في عمليَّة القراءة والهجاء والمهارات الشفهيَّة، وكذلك المهارات السمعيَّة والبصريَّة من خلال الأنشطة المدرسيَّة المقدمة لهم.

واستخدم المعدُّون للبرنامج بعض شرائط الفيديو والكمبيوتر واستراتيجيات التعليم المصغَّر، وملاحظات وتقارير لدراسة الحالة كأدوات مساعدة تقدم لكل من الوالدين والمعَلِّمين والتلاميذ، بهدف أن يمارس في المنزل والمدرسة ما يتعلُّمه في العيادة، بالإضافة إلى استخدام التعزيز الموجب للتلاميذ الذين يستجيبون بنشاط وانتباه لما يطلب منهم، مع تكثيف التدريبات اللغويَّة، وقواعد لإكساب المهارات اللفظيَّة لديهم.

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن:

أهميَّة الدور الحيوي للمدرِّسين، والذي يتضمن مجموعة من التدريبات اللغويَّة لطلابهم؛ مما أدى إلى تقدم ملحوظ في إكساب المهارات الشفهيَّة واللفظيَّة لهؤلاء الطلاب، بالإضافة إلى فاعليَّة البرنامج المعدِّ ومدى تأثير التعزيز الموجب في خفض بعض صُعُوبات التعلُّم التي يعاني منها أفراد العيِّنة، وتنمية استراتيجيات حلِّ المشكلة لديهم.

* * *

*** دراسة (أبو زيد سعيد الشويفي) (١٩٩٠م):**

موضوعها: (أثر التفاعل بين التعزيز والأسلوب المعرفي على التحصيل في الرياضيات).

وتهدف الدِّراسَة إلى:-

١- الكشف عن تأثير كل من: الأسلوب المعرفي (معتمد / مستقل)- نوع التعزيز (نقد/ مدح)- شكل التعزيز (لفظي/ مكتوب)- زيادة المحاولات على التحصيل في الرياضيات.

٢- الكشف عن تأثير التفاعلات البسيطة والمركبة بين المتغيرات والأسلوب المعرفي (معتمد/ مستقل) نوع التعزيز (نقد/ مدح) شكل التعزيز (لفظي/ مكتوب) والمحاولات على التحصيل في الرياضيات.

وأجري البحث على عيِّنة اختيرت بطريقة عشوائيَّة من بين تلاميذ الصف الثامن من مدارس التعليم الأساسي بمدينة طنطا، واختيرت مدرستان للبنين تقعان في منطقة واحدة، ثم اختيرت بطريقة عشوائيَّة من بين أربعة فصول من كل مدرسة، حيث بلغ حجم العيِّنة (٣٣٧) تلميذًا بمتوسط (١٣.٦١٢) وبانحراف معياري قدره (٣.٣٦).

واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

١- اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعيَّة).

٢- اختبار أونس لينون للقدرة العقليَّة العامة، والمستوى المتوسط (١١- ١٦) سنة.

٣- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة (إعداد محمد عبد الظاهر الطيب).

٤- الاختبار التحصيلي في الرياضيات (إعداد الباحث).

وكانت الفروض والتساؤلات التي انبثقت منها مشكلة الدِّراسَة على الوجه التالي:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات التلاميذ

المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي في التحصيل في الرياضيات لصالح التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي.

ب- يوجد تأثير دالٌّ إحصائيًّا للمحاولات على تحصيل التلاميذ من الرياضيات.

ج- يوجد تأثير دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطات درجات التلاميذ الذين يتلقون مدحًا والذين يتلقون نقدًا في التحصيل في الرياضيات لنوع التعزيز(نقد/ مدح) على معدل التعزيز في تحصيل التلاميذ في الرياضيات.

وكانت النتائج التي توصل إليها البحث هي على الوجه التالي:

١- هناك تأثير دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) للأسلوب المعرفي لصالح التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي.

٢- يوجد تأثير دالٌّ إحصائيًّا لعدد المحاولات على تحصيل التلاميذ في الرياضيات عند مستوى (٠.٠١) لعدد المحاولات على تحصيل التلاميذ، ووجود تأثير دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) للمحاولات على تحصيل المجموعات التجريبيَّة.

٣- وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات التلاميذ الذين يتلقون مدحًا والتلاميذ الذين يتلقون نقدًا في التحصيل في الرياضيات لصالح التلاميذ الذين يتلقون مدحًا عند مستوى (٠.٠١) لنوع التعزيز.

٤- وجود تأثير دالٍّ إحصائيًّا لنوع التعزيز (نقد/ مدح) على معدل التميز في تحصيل التلاميذ في الرياضيات عند مستوى (٠.٠١) لصالح التلاميذ الذين يتلقون مدحًا.

مستوى التحصيل في المجموعتين (نقد/ مدح) كان على نفس المستوى.

***

*** دراسة (أحمد محمد المهدي) (١٩٩٠م):**

موضوعها: (دراسة في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابيّ عند أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي).

ويهدف البحث إلى تنمية السلوك الاجتماعي لدى الأطفال متمثلًا في سلوك المساعدة باستخدام القصص التي تؤدي شخصياتها بالمساعدة للآخرين.

وقد أجري البحث على عيِّنة من تلاميذ الصف الثاني للحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدرستين في محافظة أسوان خلال العام الدراسي (٨٩/ ٩٠). بغرض تنمية السلوك الإيجابيّ، ممثلًا في سلوك المساعدة فقط، وتكونت المجموعات من (١٣٠) تلميذًا بالصف الثاني للحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدرستي إسماعيل عبد الغفار، وعلى ناصر الابتدائيَّة بأسوان، وتكونت المجموعة التجريبيَّة من (١١) طفلًا، وتكونت المجموعة الضابطة من (١١) طفلًا.

واستخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس سلوك المساعدة عند الأطفال (من إعداد الباحث) لاستخدامه في الدِّراسَة، كما قام الباحث بتصميم برنامج يتمثل في مجموعة من القصص تقوم شخصياتها بالمساعدة للآخرين تبعًا للأساليب العمليَّة الصحيحة في هذا التصميم، وتم جمع البيانات الخاصة بسلوك المساعدة من خلال تطبيق مقياس سلوك المساعدة قبل البرنامج وبعده، كما قام الباحث بمعالجة البيانات باستخراج اختبار (ولكوكس) للأزواج المرتبة المتماثلة.

وكانت النتائج التي توصل إليها الباحث هي على الوجة التالي:-

١- لاتوجد فروق دالَّة بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة على مقياس سلوك المساعدة في التطبيق القبلي.

٢-توجد فروق دالَّة بين درجات التطبيق القبلي والبعدي على مقياس سلوك المساعدة لصالح المجموعة التجريبيَّة بعد التطبيق.

٣-توجد فروق دالَّة بين درجات التطبيق البعدي لمقياس سلوك المساعدة على المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة.لصالح التجريبيَّة.

***

*** دراسة (السيد محمد درويش) (١٩٩٠م):**

موضوعها: (بعض الأساليب والتوافق النفسي لدى التلاميذ العادِيِّينَ، والتلاميذ الْمُتأخِّرينَ دِراسيًّا في المدرسة الابتدائيَّة).

يهدف البحث إلى: التحقق من الفروض المقدمة للدراسة من خلال دراسته لبعض الأساليب المعرفيَّة والتوافق النفسي لدى العادِيِّينَ والْمُتأخِّرينَ دِراسيًّا، ومن نتائج هذا البحث يمكن أن نخرج باستنتاجات أو تضمنات عن مشكلة التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، والعوامل المسبِّبة لها في البحث بمتغيراته وعيِّنته المستخدمة.

وأجري البحث على عيِّنة من بين تلاميذ وتلميذات الصف الرابع بالمدارس الابتدائيَّة التي وقع عليها الاختيار بمحافظتي المنوفيَّة والغربيَّة، وتكونت من (٦٠٤) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، منها (٣٢٠ تلميذًا و٢٨٤ تلميذة).

واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

١- اختبار (عين شمس) للذكاء الابتدائي (إعداد عبد العزيزالقوصى، وهدى برادة، وحامد عبد السلام زهران ١٩٧٤).

٢ـ اختبار (سرس الليان) في القراءة الصامتة (محمود رشدي خاطر ١٩٦١).

٣- اختبار الشخصيَّة للأطفال (عطيَّة هنا ١٩٦٥).

٤- اختبار تكوين المدرَكات (إعداد الباحث).

٥- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس أسلوب (الاندفاع التروي) المعرفي عند أطفال المرحلة الابتدائيَّة (إعداد حمدي الفرماوي ١٩٨٧).

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن أن:

١- لا توجد فروق بين الأطفال العادِيِّينَ والْمُتأخِّرينَ دِراسيًّا على مقياس الاندفاع- التروي المستخدم في الدِّراسَة.

٢- توجد فروق دالَّة لصالح العادِيِّينَ فقط بالنسبة للبُعد الاستدلالي، ولم تظهر فروق بالنسبة لبقيَّة الأبعاد الأخري (تحليلي- علاقي)، ومن هذا قد تحقق الفرض الثاني جزئيًّا في بُعدَيْن فقط.

٣- توجد فروق بين الأطفال العادِيِّينَ والْمُتأخِّرينَ دِراسيًّا على مقياس التوافق النفسي لصالح العادِيِّينَ.

٤- توجد علاقة دالَّة إحصائيًّا بين الأسلوب المعرفي والتوافق النفسي، ولا توجد علاقة دالَّة إحصائيًّا بين درجات التلاميذ على اختبار الشخصيَّة المستخدم بالنسبة للبعد الأول، وهو التوافق الشخصي، وبين درجات التلاميذ على اختبار تكوين المدركات بأبعاده الثلاثة.

أما بالنسبة للبعد الثاني، وهو التوافق الاجتماعي، فكانت هناك معاملات ارتباطية دالَّة إحصائيًّا بينه وبين أبعاد تكوين المدركات، فيما عدا البُعد التحليلي.

أما التوافق العام فكانت هناك معاملات ارتباط دالَّة إحصائيًّا، وبين أبعاد تكوين المدركات فيما عدا البعد العلاقي.

* * *

*** دراسة (حمدي محمد إبراهيم منصور) (١٩٩٠م):**

موضوعها: (ممارسة الاتجاه السلوكي في خدمة الفرد مع الطفل ضعيف العقل لتعديل سلوكه اللاتوافقي).

وتهدف الدِّراسَة إلى اختبار فاعليَّة تكنيكي التدعيم الإيجابيّ والعقاب الاجتماعي في تعديل السلوك اللاتوافقى لدى الطفل ضعيف العقل، وكذلك المقارنة بين فنِّيات البرنامج لاختبار أيهما أكثر فاعليَّة في تعديل السلوك اللاتوافقي.

وأجري البحث على عيِّنة من (٢٠) طفلًا ضعيفًا عقلِيًّا، يتراوح ذكاؤهم بين (٥٠-٧٥) على مقياس ستانفورد، وتتراوح أعمارهم الزمنيَّة بين (٩-١٢) سنة، وقد وزعت العيِّنة على مجموعتين تجريبيتين، أطلق على الأولى (أ)، والثانية (ب). والمجموعة (أ) مارس معها تكنيك التدعيم الإيجابيِّ، والمجموعة (ب) مارس معها تكنيك العقاب الاجتماعي.

واستخدم الباحث الأدوات الآتية:-

أ- مقياس السلوك التوافقي. **ب-** استمارة ملاحظة سلوكيَّة.

ج- اختبار (ستانفورد بينيه) لقياس الذكاء.

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن:

١- إثبات صحة الفرض الأول، حيث وجدت فروق دالَّة إحصائيًّا بين القياسات القبليَّة والبعديَّة لحالات الجماعات (أ) على مقياس السلوك التوافقي

والملاحظة السلوكيَّة.

٢- إثبات صحة الفرض الثاني، حيث وجدت فروق دالَّة إحصائيًّا بين القياسات القبليَّة والبعديَّة لحالات الجماعات (ب) على مقياس السلوك التوافقي والملاحظة السلوكيَّة، وكانت هذه الفروق لصالح القياس البعدي.

٣- توصلت النتائج إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين تكنيكي التدعيم الإيجابيّ والعقاب الاجتماعي لصالح التكنيك الأول، بينما وجدت فروق دالَّة إحصائيًّا بين التكنيكَيْنِ لصالح تكنيك التدعيم الإيجابيّ. ولم توجد فروق دالَّة بين التكنيكَيْن في تعديل السلوك الاجتماعي غير المناسب.

***

*** دراسة (جلوريا ماكو) (Gloria Maccow) (١٩٩١م):**

موضوعها: (تخطيط وتصميم برامج علاجيَّة من واقع بيانات ومعلومات عن التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم).

حيث تكونت عيِّنة الدِّراسَة من (٦٢) تلميذًا و(٢٩) تلميذة من التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم، ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة ما بين (٨-١٢) سنة من ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي المتوسط.

واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات والإجراءات التي منها:

مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل، مقياس لتقييم صُعُوبات التعلُّم من خلال مجموعة من الاختبارات الفرعيَّة لتنمية الإدراك الحسي، واللغة، وأسلوب حلِّ المشكلات، وذلك بهدف اختيار أفضل الاستراتيجيات الملائمة لجلسات التعليم العلاجي المستخدم في البرنامج المقترح.

واتَّضح من نتائج الدِّراسَة أن:

التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم تنقصهم الخبرة، كما أنهم يتَّسمون بالخمول وتشتُّت الانتباه، وقلة الدافعيَّة عند مواجهتهم لأي موقف مشكل، بالإضافة إلى أنهم أكثر سلبيَّة، وأقلُّ تنظيمًا عن أقرانهم من العادِيِّينَ.

كما أسفرت النتائج كذلك عن فاعليَّة البرنامج المستخدم في التعليم العلاجي من حيث استثارة وتنشيط القدرة المعرفيَّة، واكتساب بعض المهارات والمفاهيم، وإدراك الهدف لكل مهمة على حِدَة من المهام المستخدمة في تلك المهارات، يمكن أن يتحسن أداؤهم وأن يستخدموا أساليب أفضل لحلِّ المشكلات التي تواجههم.

كما أوصت الدِّراسَة بأهميَّة تقييم التلاميذ عن طريق توقعات المدرس لتلاميذه، واستخدام النماذج التعليميَّة الملائمة، والبرامج العلاجيَّة الموجهة نحو الصعوبة مباشرة.

***

*** دراسة (أحمد البهيّ السيد وحيش) (١٩٩١م):**

موضوعها: (استخدام بعض البرامج التعليميَّة في تعديل السُّلوكِيَّات غير التوافقيَّة لدى الأحداث الجانحين).

ويهدف البحث إلى:

١- وضع برامج إرشاديَّة من أجل تعديل بعض السُّلوكِيَّات غير التوافقيَّة لدى الأحداث الجانحين وتجريبها.

٢- قياس مدى فاعليَّة هذه البرامج في تعديل بعض هذه السُّلوكِيَّات غير التوافقيَّة ودراسة نتائجها.

وكانت عيِّنة الدِّراسَة مكونة من (٤٧) حدثًا جانحًا، بينما خرج ثلاثة منهم في بداية المعالجة التجريبيَّة لصدور حكم ببراءتهم.

واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

١- اختبار السُّلوكِيَّات غير التوافقيَّة (مواقف) إعداد الباحث.

٢- اختبار السُّلوكِيَّات غير التوافقيَّة (عبارات) إعداد الباحث.

وكانت النتائج التي توصلت إليها الدِّراسَة:

فاعليَّة البرنامج المستخدم أظهر تحسُّنًا ملحوظًا في تعديل وخفض السُّلوكِيَّات غير التوافقيَّة لدى عيِّنة الدِّراسَة.

***

*** دراسة (هويدة حنفي محمد رضوان) (١٩٩٢م):**

موضوعها: (برنامج علاجي في صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي).

ويهدف البحث إلى:

١- التعرف على أهم صُعُوبات التعلُّم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائيَّة من التعليم الأساسي.

٢- تحديد أهم العوامل المرتبطة بصعوبات تعلُّم (القراءة والكتابة والرياضيات) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٣- تشخيص صعوبات تعلُّم (القراءة والكتابة والرياضيات) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٤- تصميم برنامج لعلاج صُعُوبات التعلُّم لمواد الدِّراسَة الأساسيَّة (القراءة والكتابة والرياضيات) لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائيَّة من التعليم الأساسي.

وأجريَ البحث على عيِّنة من:

١- تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من بين بعض مدارس محافظة الإسكندريَّة، وبلغ عدد أفراد العيِّنة (٣٤٥) تلميذًا وتلميذة، ثم قامت الباحثة بتعيين فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلُّم في (القراءة والكتابة والرياضيات)، حتى وصلت العيِّنة إلى (٣٠) طفلًا.

٢- عيِّنة المعَلِّمين عيِّنة مكونة من (٧٠) معَلِّما ومعَلِّمة، يمثلون جميع معَلِّمي اللغة العربيَّة والرياضيات الذين يقومون بتدريس مادة اللغة العربيَّة ومادة الرياضيات لتلاميذ الصف الرابع من المدارس التي قد تم تطبيق أدوات البحث فيها، وهذه الأدوات كما يلي:

١- استبيان العوامل المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم (إعداد أنور الشرقاوي).

٢- الاختبارات التحصيليَّة.

٣- برنامج تدريبي مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلُّم فائدة القراءة.

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن:

١- وجود علاقة وثيقة بين الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، والظروف الأسريَّة، وبين المدرس والتلميذ، والمنهج، ومستويات صُعُوبات التعلُّم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

٢- وجود صعوبات تعلُّم شائعة في القراءة الجهريَّة لدى تلاميذ الصف الرابع، ممثلة في صعوبات النطق السليم للكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة. صعوبات التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة، نطق الطفل المناسب لحرف المد بالنسبة للكلمات التي بها مدٌّ أثناء القراءة.

***

*** دراسة (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب) (١٩٩٣م):**

وموضوعها: (دراسة تحليليَّة لأبعاد المجال المعرفي، والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي).

وتهدف الدِّراسَة إلى التعرف على حالات صُعُوبات التعلُّم في مادة (القراءة والكتابة والحساب)، وتحديد أبعاد المجال المعرفي التي تميز التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم عن أقرانهم العادِيِّينَ، والتعرف على العلاقة بين الصُّعوبات النمائيَّة، والصُّعوبات الأكاديميَّة، وتحديد المتطلبات النفسيَّة والتربويَّة اللازمة لرعاية الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم.

وقد اختار الباحث عيِّنة قوامها (٩١٤) طفلًا، وقسِّمت إلى (٣٨٤) من الذكور، و(٥٣٠) من الإناث ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة من (٩:١١) سنة، وبعد تطبيق الأدوات الخاصة بمرحلة التشخيص تم تحديد (١٦٤) من ذوي صُعُوبات التعلُّم الأكاديميَّة.

واستخدم الباحث بعض الأدوات أهمها:

- اختبار جشطالت البصري الحركي - اختبار الدافع للإنجاز للأطفال - اختبار سمات الشخصيَّة للأطفال، اختبار تحصيلي في الرياضيات - اختبار الذكاء

غير اللفظي – قائمة تقدير الأداء الكتابي.

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن نتائج مؤدَّاها:

– وجود فروق دالَّة بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم، ومتوسطات درجات التلاميذ العادِيِّينَ، لصالح التلاميذ العادِيِّينَ في كل من أبعاد المجال المعرفي والمتمثلة في القراءة الاستدلاليَّة ـ الإدراك السمعي البصري.

– توجد فروق دالَّة بين التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم والتلاميذ العادِيِّينَ في المجال الوجداني، والمتمثلة في مفهوم الذات – الدافع للإنجاز – التوافق الشخصي الاجتماعي لصالح التلاميذ العادِيِّينَ.

***

*** دراسة (محمد علي كامل محمد مصطفى) (١٩٩٤م):**

موضوعها: (فعاليَّة برنامج لتعديل السلوك لذوي صُعُوبات التعلُّم الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخّ دراسة سيكوفسيولوجيَّة).

تهدف الدِّراسَة إلى:

١- أهميَّة برامج تعديل السلوك، وعلاج حالات العجز عن التعلُّم على أساس النماذج التي تناقش وظائف المخّ.

وأجرِيَ البَحْثُ على عيِّنة مكونة من (١٦) تلميذ وتلميذة في الصف الخامس للمرحلة الابتدائيَّة بمدارس مصطفى أبو زهرة، الفاتح، مؤسسة قطور، منهم (١٠) من الذكور و(٦) وقد تراوحت الأعمار الزمنيَّة ما بين (١٤٠-١٥٤) شهرًا بمتوسط عمري قدره (١٤٣.٣)، وانحراف معياري قدره (٥٨.٤) للإناث.

واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

١- قائمة الملاحظات السلوكيَّة للأطفال لتحديد ذوي صُعُوبات التعلُّم

(إعداد عبد الوهاب كامل)

٢- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز وتحديد حالات ذوي صُعُوبات التعلُّم

(إعداد محمد كامل)

٣- قائمة الملاحظة الكلينيكيَّة لسلوك الطفل (DSM) .

٤- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.

٥- اختبار لوج للأشكال المألوفة.

٦- اختبار لوج للأرقام.

وأسفرت الدِّراسَة عن نتائج أهمها:

١- صحة الفرض الأول أنه يمكن خفض لمظاهر السلوكيَّة للخلل الوظيفي البسيط بالمخّ (MBD) ، واضطراب العُسْر الكتابي والذي يعكس استجابة الجهاز العصبي لدى الأطفال.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في القياس البعدي، ومتوسطات درجات أفراد المجموعةالضابطة في وظائف المخِّ المعرفيَّة والانفعالِيَّة لصالح أفراد المجموعة التجريبيَّة.

* * *

*** دراسة (سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة) (١٩٩٤م):**

وموضوعها: (تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم).

وهدفت الدِّراسَة إلى فاعليَّة برنامج تدريبي على بعض المهارات الاجتماعِيَّة والمتمثلة في (حسن المظهر – التحدث بألفاظ مهذبة – المشاركة – تكوين الصداقات – التعبير عن الذات – التساؤل – الإصغاء لما يقوله المدرس) لدى الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم، كما هدفت إلى تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي كما يعكسها الأداء على قائمة تقدير المهارات الاجتماعِيَّة للأطفال.

وقد أجري البَحْثُ على عيِّنة قوامها (٢٢) تلميذًا وتلميذة، منهم (٧ذكور و١٥ إناث) من الصف الرابع الابتدائي.

وطبَّقت الباحثة بعض الأدوات التي أهمها:

- مقياس تقدير سلوك التلاميذ (إعداد مصطفى كامل ١٩٩٠).
- اختبار الفرز العصبي السريع (إعداد مصطفى كامل ١٩٩٠).
- اختبار المهارات الاجتماعِيَّة للأطفال (إعداد السيد السمادوني ١٩٩١).

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن:

- فاعليَّة البرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعِيَّة لدى الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم حيث أثَّرت في كل من (تكوين الصداقات - والتعبير عن الذات - المشاركة ومهارة إلقاء الأسئلة - والتحدُّث بالألفاظ مهذبة - والإنصات لما يقوله المدرِّس).

***

*** دراسة (سهير إبراهيم عبده ميهوب) (١٩٩٥م):**

وموضوعها: (تنمية بعض المهارات الاجتماعِيَّة لدى عيِّنة من الأطفال المُتأخِّرينَ عقلِيًّا).

وتهدف الدِّراسَة إلى:

١- تنمية بعض المهارات الاجتماعِيَّة لدى عيِّنة من الأطفال المُتأخِّرينَ عقلِيًّا، وتتمثل في المهارات الآتية: (مهارة مساعدة الآخرين والنشاط التعاوني – مهارة اتباع القواعد والتعليمات – مهارة أنشطه اللعب – مهارة تكوين صداقات).

٢- تحقيق التواصل والترابط مع غيره من البحوث.

وأجرِيَ البَحْثُ على عيِّنة من: (٨) أطفال متأخِّرين عقلِيًّا (٤) من الذكور، و(٤) من الإناث العيِّنة في الصفوف الدراسيَّة من (أولى وحتى الصف الرابع بمدرسة التربية الفكريَّة بالفيوم).

واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

١- استمارة بيانات اجتماعِيَّة (إعداد الباحثة).

٢- مقياس استانفورد بينيه للذكاء.

٣- مقياس القاهرة للسلوك التكيفي.

٤- أسلوب التعلُّم الاجتماعي بالنموذج لجوليان/ بي روتر.

٥- الملاحظة العلميَّة.

وأسفرت الدِّراسَة عن نتائج من أهمها: إمكانيَّة إكساب الأطفال المُتأخِّرِينَ عقلِيًّا بعض المهارات الاجتماعِيَّة، وكانت لصالح التطبيق البَعْدي الذي أكد

فاعليَّة التدريب الذي تعرضت له أفراد المجموعة التجريبيَّة.

***

*** دراسة (آدم سكوت) (١٩٩٨م) (Adam Scott):**

وموضوعها: (فعاليَّة برنامج تدريبي للتعرف على مشكلات الإدراك الاجتماعي وتقديم استراتيجيات لتخفيف هذه المشكلات لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم).

وهدفت الدِّراسَة إلى تصميم برنامج تدريبي للتعرف على مشكلات الإدراك الاجتماعي لمجموعة من التلاميذ ممن يعانون من صعوبات تعلُّم، خاصة في مجال القراءة والحساب. إذ قامت الدِّراسَة على مسلَّمة مؤدَّاها أن هذه الفئة من التلاميذ لا يستطيعون استخدام استراتيجيات ملائمة لحلِّ المشكلات التي تواجههم، وذلك لعدم قدرتهم على الاستفادة من خبراتهم السابقة، واشتملت العيِّنة الكليَّة للدراسة على (٥١) طفلًا، منهم (٣٨) من الذكور، (١٣) من الإناث، بلغت متوسطات أعمارهم الزمنيَّة (١٠ : ١١) سنة ممن يدرسون جميعًا في مدرسة خاصة بصُعُوبات التعلُّم، وكانوا موزَّعين كالأتي:

- الصف الثالث الابتدائي عدد (١١) تلميذًا.
- الصف الرابع الابتدائي عدد (٢٠) تلميذًا.
- الصف الخامس الابتدائي عدد (٢٠) تلميذًا.

كما تمَّ تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين، مجموعة تجريبيَّة قوامها (٢٥) تلميذًا، وأخرى ضابطة قوامها (٢٦) تلميذًا، تم التجانس بينهما في العمر العقلي، والعمر الزمني، والمستوى الثقافي للوالدَيْنِ، وقد تلقت المجموعة التجريبيَّة البرنامج الذي استمر لمدة فصلين دراسيَّيْنِ، واستغرق سبعة أشهر بمعدل ساعتين

أسبوعِيًّا، وأجرِيَت على أفراد المجموعتين اختبارات قبليَّة وبعديَّة، مع توفير حريَّة اختيار المهام للتلاميذ، والمشاركة في المناقشة الحرة القائمة على الحوار مع الباحث، واستخدام طرق أكثر فاعليَّة لحل مجموعة من المشكلات التي تواجههم كأفراد في المجتمع (الحلول البديلة، ولعب الأدوار).

وقد كشفت أساليب متابعة البرنامج، والتي استمرت لمدة أربعة أسابيع أن تلاميذ المجموعة التجريبيَّة تفهموا معظم المبادئ الواردة في البرنامج، وأظهروا تحسُّنًا ملحوظًا في مهارات التفكير، والمهارات المعرفيَّة والمهارات الاجتماعِيَّة، مثل التفاعل الاجتماعي والمشاركة والتعاون.

كما أسفرت نتائج الدِّراسَة عن: تحسن الأداء الأكاديمي للتلاميذ داخل الفصل بعد تدريبهم على استراتيجيات ملائمة لحلِّ مشكلات الإدراك الاجتماعي، والتخفيف من بعض المشكلات السلوكيَّة.

***

*** دراسة (عزة محمد سليمان) (٢٠٠١م):**

وموضوعها: (فاعليَّة التعليم العلاجي في تخفيف صُعُوبات التعلُّم النمائيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة).

وهدفت الدِّراسَة إلى التحقق من فاعليَّة برنامج تشخيصي/ علاجي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلُّم نمائيَّة في مرحلة التعليم الابتدائي، كما هدفت الدِّراسَة إلى تحديد أهم صُعُوبات التعلُّم النمائيَّة الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.

وقد تكونت عيِّنة الدِّراسَة من (٤٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، موزَّعين بالتساوي على مجموعتين: المجموعة التجريبيَّة،

والمجموعة الضابطة.

وقد تم تطبيق أدوات الدِّراسَة باستخدام الأدوات التالية:

- قائمة الكشف عن صُعُوبات التعلُّم النمائيَّة (إعداد الباحثة).
- اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي (إعداد عبد العزيز القوصي، ١٩٧٤).
- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٥).
- البرنامج التدريبي العلاجي (إعداد الباحثة).

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن:

١ـ فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة في القياس القَبلي، ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البَعدي على المقياس المستخدم في الدِّراسَة لصالح المجموعة التجريبيَّة.

٢ـ لا توجد فروق دالَّة إحصائيَّة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة في القياس البعدي، ومتوسطات درجات تلاميذ نفس المجموعة في القياس التتبعي على المقياس المستخدم في الدِّراسَة.

٣ـ وجود فروق دالَّة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة في مستوى التحصيل الدراسي في الفصل الدراسي الأول، ومتوسطات درجات نفس المجموعة في الفصل الدراسي الثاني لصالح تلاميذ الفصل الدراسي الثاني.

هذا ويؤكد فاعليَّة البرنامج التدريبي، والذى أظهر تحسُّنًا ملحوظًا على أفراد المجموعة التجريبيَّة لعيِّنة الدِّراسَة في التخفيف من حدَّة الصُّعوبات النمائيَّة

المتمثلة في (تشتُّت الانتباه - التذكر- أسلوب حلِّ المشكلات)، والذى يؤثِّر بدوره على الصُّعوبات الأكاديميَّة والصُّعوبات الاجتماعِيَّة.

* * *

* دراسة (إميل إسحاق عبد السيد) (٢٠٠٣م):

موضوعها: (دراسة فاعليَّة برنامج إرشادي لتحسين بعض المهارات الوالدية في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال).

تهدف الدِّراسَة إلى تحقيق فاعليَّة برنامج إرشادي لتحسين بعض المهارات الوالدية في خفض المشكلات السلوكيَّة لدى الأطفال، وتتمثل المشكلات السلوكيَّة في السلوك العدواني، السلوك الاندفاعي، النشاط الزائد، وتتمثل المهارات الوالدية في: (حلِّ المشكلة، الاتصال، الالتزام بالأدوار، الاستجابة الفعَّالة، المشاركه الفعَّالة، ضبط السلوك).

وتكونت عيِّنة الدِّراسَة من (٢٠) أبًا، (٢٠) أمًّا ممن لديهم أطفال في المدرسة الابتدائيَّة، ويعانون من المشكلات السُّلوكِيَّة.

ويتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، قوام كلٍّ منها (١٠أسَر) مكونة من (١٠) آباء، (١٠) أمهات، (١٠) أطفال.

ـ استخدم الباحث الأدوات الآتية:

١ـ مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل (تقدير المعَلِّم).

(إعداد السيد إبراهيم السمادوني ١٩٩١).

٢ـ مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي (عبد العزيز الشخص ١٩٩٥).

٣ـ مقياس المشكلات السُّلوكِيَّة (إعداد الباحث).

٤ـ مقياس التقييم الأسري (إعداد الباحث).

٥ـ البرنامج الإرشادي (إعداد الباحث).

ـ و أسفرت نتائج الدِّراسَة عن:

– توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس التقييم الأسري لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

– لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أحد الوالدين الأب والأم في المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجات نفس المجموعة التجريبية، على أبعاد مقياس المشكلات السُّلوكِيَّة للأطفال.

– توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أحد الولدين الأب والأم في المجموعة التجريبية، ومتوسطات أحد الوالدين في المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرامج على أبعاد مقياس المشكلات السُّلوكِيَّة للأطفال لصالح أفراد المجموعة الضابطة.

– لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أحد الوالدين الأب والأم في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مباشرة، ومتوسطات درجات

نفس المجموعة بعد فترة المتابعة على أبعاد مقياس المشكلات السُّلوكِيَّة للأطفال (السلوك العدواني – الاندفاعي – النشاط الزائد).

– لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعة التجريبية (تقدير المعَلِّم بعد تطبيق البرامج مباشرة ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة على الأبعاد موضوع الدِّراسَة).

***

* خلاصة وتعقيب على القسم الثاني:

يتضمن هذا القسم دراسات تناولت البرامج الإرشاديَّة والعلاجيَّة والتدريبيَّة المقدمة لهذه الفئة من التلاميذ، حيث يتضح للباحث أن بعض هذه الدراسات اتجهت نحو علاج صُعُوبات التعلُّم الدراسيَّة، مثل دراسة (وليام١٩٨١؛ أحمد عواد، ١٩٨٨؛ هويدا حنفي رضوان، ١٩٩٢)، وبعضها اتجه إلى علاج صُعُوبات التعلُّم الأكاديميَّة والدراسيَّة، مثل دراسة (جلوريا ماكو، ١٩٩١، كامل محمد مصطفي أحمد، ١٩٩٤؛ آدم سكوت، ١٩٩٨)، والبعض الآخر اهتم بعلاج المتغيرات البيئيَّة والشخصيَّة المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم، مثل دراسة (سارة إليشين، ١٩٩٨؛ فرجينيا كيلي، ١٩٩٠؛ سعيد الشويقي ١٩٩٠؛ خيري أحمد حسين، ١٩٩٧)، ولكن لا توجد دراسة عربيَّة في حدود علم الباحث الحالي، ركَّزت على علاج صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة الانفعالِيَّة باعتبارها مسئولة عن صُعُوبات التعلُّم الدراسيَّة، مثل الدِّراسَة الحالية. وأمكن للباحث الاستفادة من هذه الدراسات السابقة على النحو التالي:

١- ضرورة الكشف المبكر لصُعُوبات التعلُّم، وذلك حتى يمكن تداركها،

ووضع العلاج المناسب لها، ومِن ثَمَّ التخفيف من حدَّة تأثيرها على هؤلاء الأطفال، كما أوضحت دراسة (ريد ديفينباخ، ١٩٩١).

٢- فاعليَّة برامج التعليم الفردي والإرشاد الفردي في علاج المشكلات الشخصيَّة للتلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم، كما جاءت في دراسة (جلوريا ماكو، ١٩٩١)، ودراسة (خيري أحمد حسين، ١٩٩٧).

٣- فاعليَّة البرامج المستخدمة في التدخل العلاجي من حيث تنشيط القدرات العقليَّة المعرفيَّة واللغويَّة، وكذلك علاج صعوبات (القراءة والكتابة والحساب)، كما جاءت في دراسة كل من: (أحمد عواد، ١٩٨٨؛ جلوريا ماكو، ١٩٩١؛ هويدا حنفي، ١٩٩٢؛ والتي أثبتت فاعليَّة برامج تعليم القراءة).

٤- أهميَّة هذه البرامج في تخفيف بعض المشكلات السلوكيَّة، كالسلوك الاندفاعي والعدواني، والنشاط الزائد، كما في دراسة (سارة أليشن، ١٩٨٩).

٥- أهميَّة البرامج العلاجيَّة الفعَّالة أيضًا في خفض مظاهر الاضطرابات السلوكيَّة للخلل الوظيفي البسيط بالمخّ، كما جاء في دراسة (محمد علي كامل مصطفي، ١٩٩٤).

٦- ضرورة تقديم البرامج التربويَّة، والتي تشمل استراتيجيات حلِّ المشكلات السلوكيَّة، ومشكلات الإدراك الاجتماعي، بهدف تحسين الجوانب المعرفيَّة والانفعالِيَّة لهذه الفئة من الأطفال، كما جاء في دراسة (جيمس هيربورت، ١٩٩٧؛ آدم سكوت، ١٩٩٨).

٧- ضرورة تقديم برامج التعليم العلاجي في تخفيف الصُّعوبات النمائيَّة والمشكلات السلوكيَّة (عزة محمد سليمان ٢٠٠١)، (إميل إسحق، ٢٠٠٣).

كما أفادت البحوث والدراسات السابقة التي تم عرضها في هذا الفصل التوصل إلى مجموعة من التوجيهات والاستراتيجيات والفنِّيات التي يمكن الاستفادة منها عند تصميم البرنامج الحالي:

١- أهميَّة دور الإرشاد الفردي في علاج مشكلات صُعُوبات التعلُّم.

٢- ضرورة ملاحظة الفروق في التحصيل الدراسي على التلميذ ذي الصعوبة.

٣- ضرورة التعرف على حالة الطفل النفسيَّة عند التشخيص، ومراعاتها عند العلاج.

٤- أن يكون تدريب الأطفال في مجموعات صغيرة حتى يمكن تقديم المساعدة اللازمة لهم.

٥- ألا يكون البرنامج مضغوطًا في زمن التطبيق، وأن يأخذ الزمن الكافي حتى تزداد فاعليته وجدواه.

٦- أن تكون التدريبات المقدَّمة للطفل مختصرة ومباشرة ومثيرة للانتباه.

٧- الحرص على توفير البيئة التعليميَّة المناسبة، والمناخ النفسي السليم عند تطبيق البرنامج العلاجي، وإتاحة الزمن المناسب للاستجابة لكل تلميذ على حِدَة.

٨- الحرص على استخدام أكثر من حاسَّة لدى التلميذ ذي الصعوبة، وهذا ما نادى به (مايرز وهاميل Myers & Hammil، ١٩٩٦، ص ١١٠) فيما يسمى بالتدريب على القدرات السمعيَّة والبصريَّة.

* * *

ثالثًا: الدراسات التي تناولت بعض المشكلات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لدى الأطفال:

يتضمن هذا القسم بعض المشكلات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة المتمثلة في سوء التوافق الاجتماعي، مثل التحرر عن الميول المضادة للمجتمع والعلاقات داخل الاسرة، والعلاقات داخل المدرسة - سوء التوافق الشخصي، السلوك الاندفاعي، وتشتُّت الانتباه، وعدم تحمل الطفل المسئوليَّة الاجتماعِيَّة، والمشاركة والتعاون والسلوك الصريح داخل الفصل الدراسي.

***

* دراسة (ديمرس ١٩٨١م) (Demerse):

موضوعها: (الدمج الفعال للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكيَّة).

حيث أجرِيَت الدِّراسَة على عيِّنة من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، بلغ قوامها (٣٠) تلميذًا من الذكور والإناث، وبتطبيق مجموعة من الاختبارات التحصيليَّة لتحديد ذوي صُعُوبات التعلُّم، بالإضافة إلى قائمة الملاحظة السلوكيَّة لسلوك التلاميذ، واتَّضح أن من يعانون من مثل هذه الصُّعوبات تنشأ لديهم بعض المشكلات السلوكيَّة أثناء مشاركتهم في نواحي النشاط المدرسي المختلفة، وقد قام الباحث بتصميم برنامج إرشادي يساعد على تعديل سلوك هؤلاء التلاميذ، ويساهم في تحقيق فاعليَّة الأداء الأكاديمي لديهم.

وأسفرت نتائج الدِّراسَة إلى أن تطبيق البرنامج الإرشادي ساعد التلاميذ في الاعتماد على أنفسهم، مما أدى إلى التحاقهم بالفصول العاديَّة، وممارسة نواحي النشاط المدرسي دون وجود قيود أو تشدد في معاملتهم.

***

*** دراسة (جاتون وآخرون) (١٩٨٢م) (Gayton et al):**

موضوعها: (دراسة المشكلات السلوكيَّة لأطفال ما قبل المدرسة).

وتكونت عيِّنة الدِّراسَة من (٢٠٤) أطفال من الجنسين، تراوحت أعمارهم ما بين (٤٢:٧٢) شهرًا بمتوسط ٥٧ شهرًا. تم استخدام قائمة مشاكل السلوك (Behavior Problem Checklist (BPC)، ونظام التقدير الذاتي والسلوك الانسحابي (لبيل ولدروب) (Rating System by Bell Waldrop).

ومن نتائج التحليل العاملي ظهر أن هناك أربعة أبعاد رئيسيَّة لمشكلات السلوك لدى الأطفال هي: اضطرابات سلوكيَّة، واضطرابات شخصيَّة، وعدم النضج، وانحراف اجتماعي.

وأن السلوك المضطرب والانحرافات الاجتماعِيَّة يرتبطان بدرجة عالية مع بعد النشاط الزائد، بينما يرتبط عدم النضج واضطراب الشخصيَّة مع بعد الانسحاب.

***

*** دراسة (لطيفة عبد الله صالح اللهيب) (١٩٨٦م):**

موضوعها: (دراسة استطلاعيَّة لتحديد المشكلات التي تواجه الأطفال).

حيث تم اختيار عيِّنة عشوائيَّة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات، وبلغ عددهم (١٨٠) طفلًا، أما عدد الأمهات فقد بلغ عددهم (١٨٠) أمًّا، وعدد المعَلِّمات بلغ (٤١) معَلِّمة.

وبينت نتائج هذه الدِّراسَة أنه حسب وجهة نظر الأمهات فإن أهم المشكلات الاجتماعِيَّة التي يعاني منها الأطفال هي كالتالي:

الميل للمشاجرة مع الإخوة، استعمال ألفاظ غير مهذبة في البيت، وعدم إبداء ميل للتعاون في المنزل، والشكوى من عدم اهتمام الأسرة به، أما بالنسبة للمشكلات النفسيَّة فكانت: العناد وسرعة الغضب، والإصرار على النوم مع الأم، ومحاولة جذب الاهتمام، والخوف من الظلام، وأما بالنسبة للمشكلات المدرسيَّة، فكانت: الإصرار على مصاحبة الأم أثناء الذهاب إلى الروضة، وكره الذهاب للروضة، وصعوبة فهم الدروس، وإهمال أداء الأعمال المدرسيَّة، وتمزيق الدفاتر والأدوات المدرسيَّة، والتغيب بدون عذر.

كما بيَّنت الدِّراسَة أهم المشكلات من وجهة نظر المعَلِّمات فكانت المشكلات الاجتماعِيَّة كالتالي: عدم وجود أصدقاء يلعب معهم، وعدم الاهتمام بالنظافة الشخصيَّة، وعدم إظهار السرور إذا أسند إليه عمل ما، وعلاقته بالمدرسة غير حسنة.

وأما بالنسبة للمشكلات النفسيَّة من وجهة نظر المعَلِّمات فكانت كالتالي: الحركة الزائدة، ومص الأصابع، الخجل، وعدم القدرة على النطق السليم، وقضم الأظافر، والجلوس بمفرده، والخوف والفزع بدون مبرر.

***

* دراسة (فؤاد حامد الموافي) (١٩٨٧م):

موضوعها: (تعرف المشكلات السلوكيَّة للطفل في مرحلة رياض الأطفال بمدينة المنصورة (مصر)، وذلك من وجهة نظر المعَلِّمات المؤهَّلات تربويًّا والمعَلِّمات غير المؤهَّلات.

تكونت عيِّنة الدِّراسَة من (٥٧) معَلِّمة دور حضانة مؤهَّلة تربويًّا، و(١٣٤) معَلِّمة غير مؤهَّلة تربويًّا. وقد أوضحت نتائج هذه الدِّراسَة أن المجموعتين اتفقتا

على أن أكثر المشكلات تكرارًا هي تلك التي تتعلق بقواعد النظام في الموقف التعليمي، والصفات الشخصيَّة غير المرغوب فيها، مثل: عدم قدرة الطفل على القراءة، ومقاطعة المعَلِّمة، وجذب انتباه الآخرين، والثرثرة، والعناد، والغيرة، وكثرة الغياب.

كما اتفقت المجموعتان من المعَلِّمات على أن أقل المشكلات تكرارًا، هي: السلوك الأخلاقي ليس مشكلة، مثل الكلام المكشوف عن الجنس، والاستهتار بالقيم الدينيَّة، ومخاطبة المعَلِّمة بأسلوب غير مهذب، والاكتئاب، والحقد والكراهيَّة، والغرور، والسخريَّة من الآخرين، والقسوة في معاملة الأطفال الآخرين.

***

* دراسة (يوسف حنا إبراهيم) (١٩٨٧م):

ركَّزت الدِّراسَة على أطفال أصغر عمرًا، **موضوعها:** (تقييم بعض المواقف السلوكيَّة لأطفال الحضانة)، إذ تراوحت أعمارهم ما بين (٢-٤ سنوات)، وبلغ عدد أفراد العيِّنة (١٠٢) طفلًا، بهدف تعرف بعض المواقف السلوكيَّة لدى الأطفال من خلال استبانة أجريت على معَلِّمات دار حضانة جامعة الموصل، وقد أوضحت نتائج الدِّراسَة أن المواقف السلبيَّة، وكانت ضمن المواقف السلوكيَّة الإيجابيّة: توافقه في الحضانة، وتعاونه مع أصدقائه، وتقبله للتعلُّم، وشهيته للطعام، ومشاركته في الألعاب الجماعيَّة، وكانت أقل المواقف السلبيَّة، مثل استخدام الطفل للعدوانيَّة، وممارسة عادات سلوكيَّة غير مرغوب فيها، وسلطته على الآخرين.

أما بالنسبة للفروق بين الذكور منها لدى الإناث فهي: المشاجرة، والانفجار العصبي، والسلوك الانعزالي، والاضطرابات الكلاميَّة. أما المواقف السلوكيَّة

التي كانت أوزانها النسبيَّة أعلى لدى الإناث فهي: التكيف في دار الحضانة، وتقبل التعلُّم، والمحافظة على النظافة، والتجاوب مع الموسيقى.

* * *

*** دراسة (فتحي مصطفى الزيات) (١٩٨٩م):**

موضوعها: (دراسة لبعض الخصائص الانفعالِيَّة لدى ذوي صُعُوبات التعلُّم من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة(مكة المكرمة)).

والهدف من الدِّراسَة الكشف المبكر عن ذوي صُعُوبات التعلُّم من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة من خلال الخصائص السلوكيَّة التي ترتبط بذوي صُعُوبات التعلُّم من حيث التكرار والدرجة والمصدر، كما استهدفت الدِّراسَة بعض الخصائص الانفعالِيَّة لدى ذوي صُعُوبات التعلُّم ممثلة في أبعاد مفهوم الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي.

وتم إعداد مقياس الخصائص السلوكيَّة لفرز ذوي صُعُوبات التعلُّم الذي يجريه المعَلِّمون بالإضافة إلى اختبار مفهوم الذات، واختبار الشخصيَّة للأطفال. وطبقت هذه المقاييس على عيِّنة مكونة من (٣٤٤) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة من الصف الثالث إلى الأول، أكمل فهم الاختبارات (٢٠٢) تلميذًا فقط، كما حددت الخصائص الانفعالِيَّة في هذه الدِّراسَة بمفهوم الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي.

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن أن هناك:

١- أنماط صُعُوبات التعلُّم الشائعة لدى أفراد العيِّنة تتمثل في: صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة بنسبة (٢٢.٧)، صعوبات القراءة والفهم بنسبة (٢٠.٦)،

صعوبات الإنجاز والدافعيَّة بنسبة (١٩.٦)، النمط العام لذوي صُعُوبات التعلُّم بنسبة (١٧.٧)، الصُّعوبات الانفعالِيَّة العامة بنسبة (١٤.٣٩).

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين ذوي صُعُوبات التعلُّم، وبين أقرانهم من الأطفال العادِيِّينَ في أبعاد مفهوم الذات (بعد المدرسة، بعد الأسرة، والبعد العام)، وفى أبعاد التوافق الشخصي (إحساس الطفل بقيمته، شعور الطفل بالانتماء)، وفى أبعاد التوافق الاجتماعي (التحرر عن الميول المضادة للمجتمع، العلاقات داخل الأسرة، العلاقات داخل المدرسة)، وذلك لصالح التلاميذ العادِيِّينَ.

***

*** دراسة (جون كيرشينر) (١٩٩٠م) (John Kershner):**

موضوعها: (مفهوم الذات ومستوى الذكاء كعاملين يمكن التنبؤ من خلالهما بفاعليَّة العلاج مع الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم).

حيث هدفت الدِّراسَة إلى: التعرف على العلاقة بين كل من مفهوم الذات ومستوى الذكاء كمتنبئين بنجاح التعليم العلاجي بالنسبة للتلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم.

واختيرت العيِّنة الكليَّة للدراسة من (٢٥) تلميذًا ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة ما بين (٨- ١٤) سنة، وعيِّنة أخرى مماثلة من التلاميذ العادِيِّينَ، تم التجانس بينهما في كل من نسبة الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، والثقافي للأسرة، ونسبة الصعوبة في التعلُّم.

كما تم تطبيق اختبارات تحصيليَّة في كل من (القراءة- الكتابة- الحساب) واختبار مفهوم الذات والشخصيَّة للأطفال، بالإضافة إلى تطبيق البرنامج العلاجي المعدِّ على أفراد العيِّنة.

وقد أوضحت نتائج الدِّراسَة أن هناك:

(أ) تحسُّنًا ملحوظًا لأفراد المجموعة التجريبيَّة الذين تم تطبيق البرنامج العلاجي عليهم في ارتفاع مفهوم الذات؛ وبالتالي ارتفاع نسبة التحصيل لديهم.

(ب) أن مفهوم الذات الموجب كان مؤشِّرًا لارتفاع نسبة التحصيل في كل من الحساب واللغة المكتوبة والمقروءة، بينما لم يتضح إمكانيَّة التنبؤ به في تعرف التلاميذ على الكلمة المرئيَّة والمسموعة.

(ج) كما كشفت الدِّراسَة أيضًا عن انخفاض مستوى الدافعيَّة للإنجاز، وزيادة أعراض القلق، واضطراب الانتباه، ومفهوم الذات السالب من الخصائص التي كانت يتَّسم بها التلاميذ ذوو صُعُوبات التعلُّم.

❊❊❊

*** دراسة (صلاح الدين عبد العظيم محمد السرس) (١٩٩٠م):**

موضوعها: (الآثار النفسيَّة لغياب النموذج الأبوي (دراسة في عمليَّة التنشئة الاجتماعِيَّة)).

وأجرِيَ البَحْثُ على عيِّنة من مجموعتين: مجموعة تجريبيَّة، وعددهم (٥٢) طفلًا، ومجموعة أخرى ضابطة قوامها (٥٢) طفلًا، وتتراوح أعمار الأطفال في المجموعتين من (٤:٦) سنوات من الذكور والإناث.

وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية:

- المقابلة شبه المقيدة.

وكانت النتائج التي أسفرت عنها الدِّراسَة كما يلي:

١- يترتب على غياب النموذج الأبوي عن الأسرة زيادة مهام دور الأم في التنشئة الاجتماعِيَّة للأطفال.

٢- يترتب على ذلك زيادة مهام دور الأم في عمليَّة التنشئة الاجتماعِيَّة للأطفال كنتيجة لغياب النموذج الأبوي في التنشئة الاجتماعِيَّة لأطفال العيِّنة - فيما عدا مجموعة الإناث.

٣- لا توجد علاقة بين غياب النموذج الأبوي والتحصيل الأكاديمي للأبناء.

❋❋❋

* دراسة (عبد النبي علي السيد سلامة) (١٩٩١م):

موضوعها: (دراسة لبعض العوامل النفسيَّة والاجتماعِيَّة المرتبطة بهروب تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي من المدرسة (الطفولة الوسطى ٦-٩ سنوات)).

تهدف الدِّراسَة إلى: الكشف عن العوامل النفسيَّة والاجتماعِيَّة المرتبطة بهروب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من المدرسة، ومن هذه العوامل:

أ- الحاجات النفسيَّة للتلاميذ.

ب- اتجاهات المعَلِّمين نحو التلاميذ، كما يدركها التلاميذ.

ج- العلاقات الاجتماعِيَّة بين التلاميذ، كما يدركها التلاميذ.

د- التحصيل الدراسي للتلاميذ.

هـ- المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، وذلك بالكشف عن دلالة الفروق بين مجموعتين.

وأجرِيَ البَحْثُ على عيِّنة من التلاميذ المنتظمين بالمدرسة، ومجموعة أخرى من المتسرِّبين في هذه المتغيرات السابقة.

وعيِّنة البحث عيِّنة من تلاميذ الصفين (الثامن والتاسع) بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وبلغت (٢٨٤) تلميذًا، قسِّمت إلى مجموعتين: إحداهما منتظمة وبلغت (١٥١) تلميذًا، والثانية من المتسرِّبين، وبلغت (١٣٣) تلميذًا، وأخذت من خمسة مدارس من محافظة الإسماعيليَّة بطريقة عشوائيَّة.

وكانت النتائج التي أسفرت عنها الدِّراسَة:

أولًا: توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات مجموعة التلاميذ المنتظمين، ومتوسطات درجات مجموعة التلاميذ المتسرِّبين من المدرسة لصالح المنتظمين في الحاجات النفسيَّة الآتية:

١- النظام **٢**- التحمُّل **٣**- التحصيل.

ثانيًا: توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات مجموعة المنتظمين والمتسرِّبين لصالح التلاميذ المتسرِّبين في الحاجات الآتية:

١- الاستعراض **٢**- الاستقلال **٣**- العدوان.

ثالثًا: لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات مجموعة التلاميذ المنتظمين والمتسرِّبين في حاجات السيطرة والعطف والتوادِّ والتساؤل ولوم الذات والخضوع.

رابعًا: توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين المنتظمين والمتسرِّبين لصالح المنتظمين في العلاقات الاجتماعِيَّة، كما يدركها التلاميذ.

***

*** دراسة (أشنباخ وآخرين) (١٩٩١م) (Achenbach et al) :**

موضوعها: (دراسة مسحيَّة للمشكلات السلوكيَّة). وأجرِيَت الدِّراسَة على عيِّنة من الأطفال قوامها (٥٢٠٠)، تم تقسيمهم إلى (٢٦٠٠ طفلًا) من المحوَّلين إلى عيادات نفسيَّة للعلاج، و(٢٦٠٠ طفلًا) من الأطفال العادِيِّينَ. وقد شملت العيِّنة (٤٨) ولاية من الولايات المتحدة الأمريكيَّة، وتضمنت كلا من الجنسين، كما تراوحت أعمارهم من (٤- ١٦) سنة.

وتم استخدام قائمة للمشكلات السلوكيَّة وجهت للآباء والأمهات.

وكان من أهم نتائج هذه الدِّراسَة أن هناك تشابهًا بين الأم والأب في تحديد نوع المشكلات الموجودة لدى أطفالهم في كل من العينتين. وكانت أهم المشكلات التي يعاني منها الأطفال المحوَّلون إلى عيادات نفسيَّة مقارنة مع الأطفال العادِيِّينَ هي:

عدم القدرة على الانتباه (٢٢٪)، والانسحاب (١٦٪)، والقلق (١٦٪)، والمشكلات الاجتماعِيَّة (١٤٪)، والانحراف السلوكي (٨٪)، والمشكلات الإدراكيَّة (١١٪).

وبالنسبة للفروق بين الجنسين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين الذكور والإناث في مشكلة عدم التأثر بالعقاب، والعدوان، وعدم القدرة على الانتباه، والسلوك المنحرف لصالح الذكور، بينما ظهرت المشكلات السيكوسوماتيَّة، والقلق، والاكتئاب لصالح الإناث.

أما بالنسبة لمجموع المشكلات أوضحت النتائج أن الذكور أكثر معاناة من الإناث، كما أوضحت هذه الدِّراسَة أن الإناث أكثر تعرضا للمشكلات الداخليَّة كالانسحاب والقلق والاكتئاب، بينما كان الذكور أكثر تعرضًا للمشكلات الخارجيَّة مثل العدوان والانحراف السلوكي.

وبالنسبة للمشكلات لدى عيِّنة الأطفال العادِيِّينَ فقد كانت هناك فروق دالَّة إحصائيًّا بين عيِّنة الذكور والإناث في المشكلات التالية: التحدث عن أشياء غريبة، والتحدث عن أشياء لا معنى لها لصالح الذكور، والتحدث بصورة مبالغ فيها لصالح الإناث.

أما بالنسبة لمتغير العمر: فأوضحت نتائج هذه الدِّراسَة أن الأطفال الأصغر أكثر معاناة من المشكلات السلوكيَّة عمومًا، وتقل المشكلات كلما تقدم الأطفال في العمر، ما عدا مشكلة السلوك المنحرف، فقد اتضح أنها تتزايد مع زيادة العمر.

***

*** دراسة (عفاف ممدوح سالم رفعت) (١٩٩١م):**

موضوعها: (الاضطرابات السلوكيَّة في أطفال المدارس الابتدائيَّة دراسة مقارنة بين الذكور والإناث).

ويهدف البحث إلى: تحديد معدل انتشار الاضطرابات السلوكيَّة، وهي:

(اضطرابات الانتباه المصحوبة بالنشاط الزائد - اضطرابات الجنوح الاجتماعي - اضطرابات المعارضة المتحديَّة في أطفال المدارس الابتدائيَّة والمقارنة بين الذكور والإناث).

وأجرِيَ البَحْثُ على عيِّنة بلغ متوسط العمر الزمني لأفراد العيِّنة (٨سنوات)، وبلغ حجم العيِّنة (١٥) من الذكور، و(١٣) من الإناث من المدارس الابتدائيَّة.

واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

- تعرض الأطفال للفحص النفسي والعصبي والإكلينيكي « اختبار رسم الرجل

لقياس الذكاء»، «اختبار الشخصيَّة للصغار».

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن أن:

- هناك دلالة إحصائيَّة في المقارنة بين أُسَرِ هؤلاء الأطفال، والمكونة من تسعة أفراد فأكثر مع وجود دلالة إحصائيَّة للحماية الوالدية.

- كما وجدت دلالة إحصائيَّة لعمل الأم، حيث إن كثيرًا من ذكور هذه العيِّنة لأمهات عاملات، وكان توزيع هذه الاضطرابات السلوكيَّة (٣٪) ذكورًا مصابين باضطرابات في الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و(١٨٪) ذكورًا مصابين بالجنوح الاجتماعي، و(٤٪) أطفالًا مصابين بالمعارضة المصحوبة بالتحدي، كما اتضح من نتائج الدِّراسَة أن أطفال مدرستين ابتدائيتين بحي شبرا بالقاهرة، وعددهم (١٠٨٥) من الذكور والإناث مصابون بهذه الاضطرابات السلوكيَّة، حيث إن معدل انتشار هذه الاضطرابات السلوكيَّة بلغت (٦.٨٪) في كلتا المدرستين، و(٩.٨٪) بالنسبة للذكور، و(٤.٥٪) للإناث.

هناك بعض الاضطرابات السلوكيَّة الأخرى، مثل اضطرابات الأكل والنوم، والكلام، والخوف، والغضب الشديد، وقضم الأظافر، ومصُّ الأصابع، وعدم التحكم البولي، والانطواء والعصبيَّة.

* * *

*دراسة (دافيس سميث وآخرون) (Davis Smith and et al) (١٩٩١م):

موضوعها: (الخدمات الموجهة للأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم في ضوء مستويات أعمارهم الزمنيَّة).

وقد هدَفت الدِّراسَة إلى تحديد نوعيَّة الخدمات التربويَّة والإرشاديَّة التي تقدم للأطفال ذوي اضطرابات النطق، والكلام طبقًا للقانون الفيدرالي.

وكانت العيِّنة المستخدمة قوامها (٥٠٤) طفلًا من الذكور والإناث تلقوا خدمات نفسيَّة وعلاجيَّة وطبيَّة لأمراض اللغة والتخاطب والسمع، وذلك عن طريق البرنامج المقدم للأطفال، والذي كان يشتمل على جلسات تدريبيَّة للأطفال مع إرشاد الوالدين، كما تم تشجيع المدرسين والوالدين على كتابة تقرير تعليمي فردي متكامل طوال فترة البرنامج، وذلك لمعرفة مدى تحسن أطفالهم ذوي صُعُوبات التعلُّم.

وقد أسفرت نتائج الدِّراسَة إلى نتيجة مؤدَّاها: أهميَّة التنسيق بين الخدمات التربويَّة والإرشاديَّة والعلاجيَّة التي تقدم من خلال المدرسين والوالدين للأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم في كل من مجالات اللغة والتخاطب.

كما أسفرت نتائج الدِّراسَة أيضًا عن مدى فاعليَّة وجدوى الخدمات المقدمة للوالدين، وتأثيرها على التدريبات السمعيَّة والبصريَّة والعلاجيَّة للأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم، مع ضرورة الاتصال والتعاون بين أسرة الطفل صاحب الصعوبة والمدرسين، للتعرف على الظروف الاجتماعِيَّة والثقافيَّة التي يعيش فيها الطفل، وإعداد البرامج التدريبيَّة والإرشاديَّة التي تُعَدُّ لهذه الفئة من التلاميذ بمشاركة كل من الوالدين والمدرسين، على اعتبار أن المدرسين هم أكثر المتخصِّصين قدرة على ملاحظة سلوك التلميذ وردود أفعالهم للأعمال الدراسيَّة التي تحتاج إلى تركيز الانتباه لفترات طويلة.

❊ ❊ ❊

*** دراسة (جيري ١٩٩٣م) (Jerry):**

موضوعها: (تحسين كل من مفهوم الذات للأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم ممن هم في الصفوف العليا من مرحلة التعليم الأساسي، من خلال النماذج الإرشاديَّة، والتعلُّم بالأنموذج، وتبادل الأدوار لكل من الوالدَين والمدرِّسين).

هدفت الدِّراسَة إلى تحديد أهم المشكلات الخاصة بأطفال التعليم الابتدائي من ذوي صُعُوبات التعلُّم النمائيَّة، والتي تؤثِّر بصورة فعَّالة على كل من مفهوم الذات، واحترام الذات لديهم.

وذلك من خلال مقاييس التقدير الذاتي والاستفتاءات المفتوحة التي تم تطبيقها على (١٠) من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، بالإضافة إلى اختبارات تحصيليَّة في كل من (القراءة - الكتابة - الحساب)، وذلك بغرض تصميم برنامج إرشادي تضمن بعض الاستراتيجيات الخاصة بالتعلُّم بالأنموذج لإعطاء الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم فرصًا متاحة للتعلُّم من خلال لعب الدور، وتقديم مجموعة من التدريبات اللغويَّة والأنشطة السمعيَّة والبصريَّة.

وأسفرت نتائج الدِّراسَة: عن أهميَّة البرنامج المقدَّم للأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم، والذي كان يتناول نماذج سلوكيَّة للراشدين، والتي كانت ذات أثر فعال على تدريب وإكساب هؤلاء الأطفال النماذج السلوكيَّة السويَّة، إلى جانب المقابلات التي تم عقدها للمدرسين والوالدَين والأطفال بصورة منتظمة، والتي هدفت إلى تزويد الأقران بالمعطيات والمعلومات اللازمة لفئة ذوي صُعُوبات التعلُّم، أدت بدورها إلى تحسن ملحوظ بين الإجراءين القَبلي والبَعدي في مفهوم الذات وتقدير الذات لصالح الأجراء البَعدي للتلاميذ قيد البحث.

وانتهت نتائج الدِّراسَة إلى أن هناك تحسُّنًا ملحوظًا في التحصيل الدراسي لأفراد العيِّنة، مما أسهم بدوره في تحسين مفهوم الذات وتقدير الذات، من خلال التعزيز اللفظي، مما كان له أثره الفعال في خفض بعض المشكلات النفسيَّة والاجتماعِيَّة لديهم.

* * *

* دراسة (ناريمان محمد رفاعي، محمود عوض الله سالم) (١٩٩٣م):

موضوعها: (دراسة لبعض خصائص الشخصيَّة المميزة للتلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم).

حيث هدفت الدِّراسَة إلى:

التعرف على خصائص الشخصيَّة المميزة للتلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم.

وقد انطلقت هذه الدِّراسَة من فرضيَّة أساسيَّة. مضمونها: أن مشكلات التوافق الاجتماعي، إنما ترجع في المقام الأول إلى صُعُوبات التعلُّم الدراسيَّة.

وتألفت العيِّنة النهائيَّة من (١٠٥) تلاميذ وتلميذات من محافظتي القليوبيَّة والقاهرة، وفى سبيل التحقق من صدق فرضيَّة الدِّراسَة الأساسيَّة تم تطبيق الآتي:

أ- اختبار تشخيصي في كل من مادتي اللغة العربيَّة والحساب للصف الرابع الابتدائي.

ب- قائمة مشكلات التوافق الاجتماعي (من إعداد الباحثين).

ج- اختبار الذكاء المصور. (إعداد أحمد زكى صالح).

د- استفتاء الشخصيَّة للمرحلة الأولى تأليف (كاتل) (إعداد عبد السلام عبد

الغفار، وسيد غنيم).

وبعد تصحيح هذه الاختبارات قام الباحثان باستخدام تحليل التباين في اتجاه واحد بين مجموعات الدِّراسَة الثلاث، وهي:

أ- مجموعة ذوي مشكلات التوافق الاجتماعي العامة، وعدد أفرادها (٣٥) تلميذًا وتلميذة.

ب- مجموعة ذوي مشكلات التوافق الاجتماعي الخاصة، وعدد أفرادها (٢٥) تلميذًا وتلميذة.

ج- مجموعة العادِيِّينَ (الأسوياء)، وعدد أفرادها (٣٥) تلميذًا وتلميذة.

حيث تم التوصل إلى عدد من النتائج، ويمكن إجمالها فيما يلي:

١- أن موضوع الصعوبة يظهر بصورة واضحة وجليَّة في سلوك وتصرفات الأطفال ذوي الصُّعوبات، وفى نشاطهم الاجتماعي، وفى إحساسهم بذاتهم وسط جماعة الأسرة والمدرسة والرفاق، وأن التلاميذ ذوي الصُّعوبات لما يعانونه من مشكلات دراسيَّة يبدون أنماطًا من صعوبات التوافق الاجتماعي، كالإحساس بالخوف والخجل والانطواء والقلق والتردد، والتي تظهر في سلوكياتهم العامة والخاصة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة في كل من العدوانيَّة الناقدة ضدّ الاجتماعِيَّة وعدم الاتزان الانفعالي، والاستقرار ضد القلق والخضوع ضدّ السيطرة، وعدم تحمل المسئوليَّة ضد تحمل المسئوليَّة، وعدم الإدراك الاجتماعي والثقة بالنفس ضدّ الثقة بالنفس، وضعف ضبط النفس ضدّ ضبط النفس، وضعف الدافعيَّة ضدّ قوة الدافعيَّة، وذلك بين مجموعة العادِيِّينَ ومجموعتي ذوي الصُّعوبات الخاصة والعامة.

٣- كما لم يتضح أن هناك فروقًا بين المجموعات الثلاث في بعد الانطواء ضدّ الانبساط.

* * *

*** دراسة (سعيد عبد الله إبراهيم دبيس) (١٩٩٤م):**

موضوعها: (دراسة للمظاهر السلوكيَّة المميزة لصُعُوبات التعلُّم وعلاقتها ببعض المتغيرات).

وقد صِيغت مشكلة الدِّراسَة في صورة التساؤل الآتي:

ما هي المظاهر السلوكيَّة المميزة لأطفال المرحلة الابتدائيَّة الذين يعانون من صُعُوبات التعلُّم؟

وتضمنت عيِّنة الدِّراسَة الحالية (١٣٩) طفلًا، منهم (١١١) من الإناث، و(٢٨) من الذكور الذين يعانون من صعوبات في التعلُّم.

وقد قام الباحث بتقسيم عيِّنة الدِّراسَة إلى ثلاث مستويات دراسيَّة تمثل الصفوف الدراسيَّة الأولى للمرحلة الابتدائيَّة (أولى/ ثانيَّة/ ثالثة ابتدائي)، حيث تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد الفروق بين الصفوف الدراسيَّة الثلاثة، وقام الباحث بمجانسة أفراد العيِّنة في كل من مستوى الذكاء، العمر الزمني، حجم الأسرة، الترتيب الميلادي للطفل في الأسرة، مستوى تعليم الأب والأم.

واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

أ- مقياس الذكاء المصور (إعداد أحمد زكي صالح ١٩٧٨).

ب- مقياس تقدير التلميذ (إعداد مايكلنست Myklenust,1981) .

وذلك بهدف الكشف عن صُعُوبات التعلُّم لدى أطفال المرحلة الابتدائيَّة (عيِّنة الدِّراسَة).

وبتقسيم المقياس إلى خمسة أبعاد رئيسيَّة، تمثل المجالات السلوكيَّة المميزة لصُعُوبات التعلُّم النمائيَّة على الوجه التالي:

١- الإدراك السمعي ٢- اللغة المنطوقة ٣- التوجه

٤- التناسق الحركي ٥- السلوك الشخصي الاجتماعي.

وقد أوضحت نتائج الدِّراسَة:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات الذكور، ومتوسطات درجات الإناث في المظاهر السلوكيَّة المميزة لصُعُوبات التعلُّم النمائيَّة بأبعادها الخمسة، حيث بلغت قيمة (ت) لمجموع المظاهر السلوكيَّة (١.٢٢)، وهي قيمة غير دالَّة إحصائيًّا.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أطفال الوالدَين ذَوَي التعليم المرتفع، ومتوسطات درجات الوالدَين ذَوَي التعليم المنخفض في بُعْدِ التوجه، والسلوك الشخصي، ومجموع المظاهر السلوكيَّة لصُعُوبات التعلُّم، وقد جاءت هذه الفروق لصالح أطفال الآباء ذوي التعليم المرتفع، أما في بُعْدَي الإدراك السمعي واللغة المنطوقة فكانت لصالح أطفال الأمهات المتعلِّمات.

كما قدَّمت الدِّراسَة توصية مؤدَّاها: ضرورة تدريب الوالدَين على الاكتشاف المبكر لصُعُوبات التعلُّم لدى أطفالهم، ومواجهة هذه الصُّعوبات، نظرًا لما قد يكون لديهم من معرفة وقدرة على التأثير في بعض المواقف. لذا يُنصَح بعقد دورات توعية وتثقيف لآباء هؤلاء الأطفال، مع ضرورة تضافر جهود كل من

الأسرة والمدرسة حتى يمكنهم مواجهة هذه المشكلة، والتصدي لها ببعض البرامج الإرشاديَّة والعلاجيَّة المختلفة.

* * *

* دراسة (كريمان عويضة منشار) (١٩٩٤م):

موضوعها: (العوامل المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة كما يقدرها المعَلِّمون).

حيث تهدف الدِّراسَة إلى التعرف على التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم، ومعرفة مدى وعي المعَلِّمين بالعوامل المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم.

وتكونت العيِّنة الكليَّة للدراسة الحالية من (١٠٠) معَلِّم ومعَلِّمة من القائمين بالتدريس في المرحلة الابتدائيَّة في إدارة بنها التعليميَّة.

واستخدمت الباحثة استبيان العوامل المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم في المدرسة الابتدائيَّة (إعداد أنور الشرقاوى ١٩٨٩). وذلك بهدف التعرف على العوامل التي ترتبط بحالات صُعُوبات التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، وكذلك الأبعاد التي تتصل بهذه العوامل، ودرجة الارتباط بينها، للإفادة من ذلك في محاولة تصحيح مسار التعلُّم لدى هؤلاء الأطفال، وتجنب تراكم صُعُوبات التعلُّم، وخفض درجة التوتر النفسي، والمشاعر السالبة من الإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس.

كما استخدمت الباحثة اختبار (ت) t. Test لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيَّة، وذلك لعينتين متساويتين من الذكور والإناث في عدد الأفراد في كل من الريف والحضر.

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن أن هناك:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استبيان العوامل المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم بين متوسطات درجات تلاميذ المعَلِّمين الذين يتميزون بخبرتهم الطويلة في مجال العمل المدرسي، وبين متوسطات درجات المعَلِّمين الذين تتسم خبرتهم بمحدوديَّة المدة في مجال التدريس والحداثة.

٢- لا توجد فروق في كل من عوامل الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف الأسريَّة، وكذلك المنهج الدراسي، وما يرتبط به من أبعاد بين متوسطات درجات مجموعة المعَلِّمين الذين يعملون في الريف، ومتوسطات درجات مجموعة تلاميذ المعَلِّمين الذين يعملون في الحضر.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) في عامل العلاقة بين المعَلِّم والتلميذ. بين المعَلِّمين الذين يعملون في الريف وبين المعَلِّمين في الحضر، لصالح المعَلِّمين الذين يعملون في الحضر.

***

*** دراسة (سيد أحمد مصطفى درغام) (١٩٩٦م):**

موضوعها: (دراسة لبعض المشكلات النفسيَّة للأطفال (دراسة مقارنة)).

وتهدف الدِّراسَة إلى:

١- تحديد بعض المشكلات النفسيَّة التي يعاني منها الأطفال، وحجم انتشارها، والعوامل المسببة لها بالمقارنة بين بعض محافظات مصر.

٢- الاتجاه لوضع أسس تربويَّة تتلائم مع طبيعة المشكلات النفسيَّة من خلال

تقويم نفسي يتمشى مع المبادئ التربويَّة الحديثة.

٣- مساعدة الآباء والقائمين على رعاية الطفل في فهم طبيعة المشكلات.

وأجرِيَ البَحْثُ على عيِّنة عشوائيَّة منظمة من المدارس الحكوميَّة بمحافظات (القاهرة - القليوبيَّة - سوهاج)، قوامها (٢٠٠٠) طفلًا من الجنسين تتراوح أعمارهم بين (٧ – ١١) سنة.

واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

قائمة المشكلات النفسيَّة للأطفال (إعداد جوزال عبد الرحيم).

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن أن:

هذه الدِّراسَة قد تناولت بعض المشكلات النفسيَّة للأطفال ومدى انتشارها في المحافظات التي تناولتها الدِّراسَة، وبيان العلاقة بين الجهات التي أجريت الدِّراسَة فيها، وحجم تلك المشكلات.

١- إلقاء الضوء من خلال نتائج الدِّراسَة على المشكلات التي تتواجد عند الإناث، والتي أوضحت أن المشكلة النفسيَّة تنتشر بين الذكور والإناث في محافظات (القاهرة – القليوبيَّة – سوهاج).

٢- أوضحت الدِّراسَة من خلال وجود ظاهرة الثأر بمحافظة سوهاج كضمن المحافظات التي تنتشر بها تلك الظاهرة في ظهور مشكلات أقل بكثير من المتوقع، وتتمثل في مشكلة العدوان.

٣- من خلال تلك الدِّراسَة ونتائجها بين المحافظة التي تكثر بها المشكلات النفسيَّة وطبيعة انتشارها في تلك المنطقة وهي محافظة القاهرة بالنسبة إلى التحضر

والتطور التكنولوجي والتغيرات الاقتصاديَّة التي طرأت حديثًا وكذلك أساليب التنشئة ودور المدرسة في التربية.

كل تلك النقاط لها الأثر في ظهور المشكلات النفسيَّة عند الأطفال.

* * *

*** دراسة (وليامز وآخرون) (١٩٩٦م) (Willems and et al):**

موضوعها: (المشكلات النفسيَّة / عصبيَّة (انتباه - تذكر) لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلُّم).

حيث هدفت الدِّراسَة إلى الكشف عن إمكانيَّة وجود صعوبات تعلُّم معرفيَّة خاصة بكل من (الانتباه - الإدراك - التذكر) مسئولة عن وجود صُعُوبات التعلُّم الأكاديميَّة، وأجرِيَت الدِّراسَة على مجموعة من الأطفال قوامها (١٢٠) تلميذًا وتلميذة ممن يعانون من صعوبات تعليميَّة حادة، وتمت الدِّراسَة على ثلاث مراحل، هي:

١- تلاميذ مرحلة الحضانة ممن هم أقل من ستِّ سنوات.

٢- تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة الأوليَّة ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة ما بين (٩:١٠) سنوات بعد متابعة ثلاث سنوات.

٣- تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة المتأخِّرة ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة ما بين (١١:١٣) سنة بعد متابعة ثلاث سنوات أخرى.

وتم تطبيق اختبارات خاصة بالقراءة الصامتة والقراءة الجهريَّة والحساب، بالإضافة إلى اختبارات نفس/عصبيَّة، واختبارات خاصة بصُعُوبات التعلُّم

النهائيَّة في كل من (الانتباه - الإدراك - التذكر) بعد كل فترة متابعة، وكذلك الاستبيانات الخاصة بأولياء أمور التلاميذ لمتابعة مدى تقدم الحالة، وقد ركَّزت مهام تدريب الوالدَين على كيفيَّة التعامل مع التلاميذ في المنزل، وكيفيَّة إرشادهم للتعامل مع مشكلات الحياة اليوميَّة، وتقديرهم للمواقف المختلفة.

وتوصلت نتائج الدِّراسَة إلى:

استخلاص مجموعة من الاضطرابات تعاني منها هذه الفئة من التلاميذ، ساهمت بشكل مباشر في وجود صعوبات تعلُّم أكاديميَّة، وكانت هذه الاضطرابات على النحو التالي:

أ- اضطرابات عمليات الانتباه والإدراك والتذكر.

ب- اضطرابات النوم.

ج- مشكلات أسريَّة ومدرسيَّة.

وأوضحت النتائج أيضًا أنه يمكن الحدُّ من هذه الاضطرابات عن طريق الاكتشاف الباكر لها، والمتابعة المستمرة، والتي امتدت في هذه الدِّراسَة لمدة ستِّ سنوات متتالية لهذه الفئة من الأطفال، بهدف إرشاد الوالدَين بالطريقة التربويَّة لكيفيَّة التعامل معهم.

***

*** دراسة (أمان محمود) (١٩٩٧م):**

موضوعها: (الاضطراب النفسي والصُّعوبات المعرفيَّة لدى الأطفال بطيئي التعلُّم).

هدفت الدِّراسَة إلى التعرف على الفروق بين الأطفال العادِيِّينَ والأطفال بطيئي

التعلُّم في كل من أبعاد الاضطراب النفسي المتمثلة في القلق، العدوان، الإجهاد النفسي، وأبعاد الأداء المعرفي المتمثلة في الاستدلال اللفظي، والاستدلال الكَمِّي.

وطبِّقت الدِّراسَة على عيِّنة قوامها (١٥٢) طفلًا ممن تتراوح أعمارهم الزمنيَّة من (٩:١٢) سنة من الذكور والإناث، ونسبة ذكائهم (٧٠ - ٧٨)، وقسِّمت إلى مجموعتين (٧٦) من الأسوياء، (٣٨) من الذكور، (٣٨)من الإناث، ومجموعة بطيئ التعلُّم (٧٦)، قسِّمت إلى (٣٨) من الذكور (٣٨) من الإناث.

وتم تطبيق اختبارات الدِّراسَة التالية:

١- اختبار وكسلر لذكاء الأطفال (أعداد لويس مليكه، ١٩٧٦).

٢- مقياس الحالة المزاجيَّة (أعداد أمان محمود وماجدة محمود ١٩٩٧).

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن نتائج من أهمها:

- وجود فروق دالَّة بين الأطفال العادِيِّينَ والأطفال بطيئي التعلُّم من الجنسين على أبعاد الاضطراب النفسي (القلق والعدوان).

- يوجد تأثير دالٌّ لكل من (مستوى الذكاء) وجنس المفحوص، كما يوجد تأثير دالٌّ للتفاعل بينهما على أبعاد الاضطراب النفسيِّ.

***

* دراسة (خيري أحمد حسين حامد) (١٩٩٧م):

موضوعها: (دراسة تحليليَّة للعوامل النفسيَّة لصُعُوبات التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة). واستخدام برنامج إرشادي (جمعي / فردي) للتغلب على تلك الصُّعوبات لدى التلاميذ أثناء عمليَّة التعليم، وترجع إلى الناحية الذاتيَّة (الأسرة

– المدرسة – العلاقات الاجتماعِيَّة – الاتجاهات العامة نحو الدِّراسَة).

كما تهدف إلى التعرف على أثر البرنامج الإرشادي في تحقيق مدى فاعليته لدى المجموعات التجريبيَّة. وقد طبقت الدِّراسَة على عيِّنة قوامها (٤٠) طفلًا تتراوح أعمارهم الزمنيَّة من (٩: ١٢ سنة).

واستخدم الباحث بعض الأدوات التي من أهمها:

١- مقياس صُعُوبات التعلُّم (إعداد الباحث).

٢- البرنامج الإرشادي (إعداد الباحث).

وأسفرت النتائج عن أنه:

– لا توجد فروق دالَّة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيَّة / الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي في العوامل النفسيَّة المسببة لصُعُوبات التعلُّم.

– توجد فروق دالَّة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي في كل من أبعاد العوامل النفسيَّة المسببة لصُعُوبات التعلُّم في اتجاه القياس البعدي.

❊ ❊ ❊

***دراسة (مصطفى محمد أحمد حسن) (١٩٩٧م):**

موضوعها: (تأثير العوامل البيئيَّة على صُعُوبات التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة).

هدفت الدِّراسَة إلى:

التعرف على أهم العوامل البيئيَّة المتمثلة في الأسرة والمدرسة المرتبطة

بصُعُوبات التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، وبيان الفروق بين كل من (الذكور والإناث).

وقد تكوَّنت العيِّنة النهائيَّة للدراسة من (١٩٦) تلميذًا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، منهم (٩٨) تلميذًا من ذوي صُعُوبات التعلُّم من الذكور والإناث، (٩٨) من العادِيِّينَ من بعض مدارس محافظة القاهرة الكبرى (القاهرة - القليوبيَّة - الجيزة) مع توافر المجانسة بين المجموعتين في كل من متغيرات العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، والجنس.

واستخدم الباحث الأدوات الآتية:-

- مقياس الخصائص السلوكيَّة لذوي صُعُوبات التعلُّم.

(إعداد / محمود عوض الله سالم، أحمد عواد، ١٩٩٤).

- اختبار الذكاء المصوَّر (إعداد/ أحمد زكي صالح، ١٩٧٨).

- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

(إعداد/ عبد العزيز الشخص، ١٩٩٥).

- مقياس البيئة الأسريَّة/ المدرسيَّة المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم.(إعداد الباحث).

واعتمد تحليل البيانات على إيجاد المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات أفراد المجموعتين بالنسبة للأدوات، وتم استخدام اختبار (ت) للتأكد من التجانس بين أفراد مجموعتي الدِّراسَة، من حيث العمر الزمني ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، وأيضًا للكشف عن دلالة الفروق بالنسبة للمجموعتين على مقياس البيئة الأسريَّة / المدرسيَّة.

وأسفرت نتائج الدِّراسَة عن:

وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠١) في كل من الاستقرار الأسري، وأساليب التنشئة الوالدية، وتعاون الأسرة والمدرسة، وتوفير البيئة التعليميَّة الملائمة للتحصيل، والمستوى الثقافي للأسرة، والدرجة الكليَّة لمقياس البيئة الأسريَّة بين التلاميذ العادِيِّينَ وذوي صُعُوبات التعلُّم، وذلك لصالح التلاميذ العادِيِّينَ.

***

*** دراسة (جيمس هيربورت) (١٩٩٧م) (James Herbert):**

موضوعها: (دراسة لبعض الاتجاهات والتوقعات الخاصة بالاضطرابات التي يعاني منها الأطفال ذوو صُعُوبات التعلُّم النمائيَّة).

هدفت الدِّراسَة إلى عمل مسح شامل للمشكلات السلوكيَّة التي تواجه الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم، ممن يعانون من بعض الاضطرابات في الذاكرة والتفكير وفهم مضمون المشكلة. ومن خلال برامج تعقد خارج أسوار الفصل الدراسي (التعليم في الخلاء)، قام الباحث بتصميم برنامج من عدة فنِّيات واستراتيجيات تربويَّة خاصة بهؤلاء الأطفال. تناول البعض منها استراتيجيات العلاج التدريبي.

كما تضمن البرنامج أيضًا تغيير اتجاهات المدرسين السالبة نحو هؤلاء الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم، إلى جانب خفض حدَّة المشكلات السلوكيَّة، كمشكلات الاندفاعيَّة والنشاط الزائد، وطبقت الدِّراسَة على عيِّنة قوامها (٦٠) طفلًا وطفلة تتراوح أعمارهم الزمنيَّة (٩:١٢) سنة.

وأفادت نتائج الدِّراسَة إلى أن هناك تحسُّنًا ملحوظًا بعد إجراء البرنامج التربوي، خاصة في الجوانب الانفعالِيَّة والعقليَّة المعرفيَّة كالتفكير، الذاكرة، القدرة على الاستيعاب والانتباه، واتضح ذلك من استجابات الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم من خلال خبرات الحياة اليوميَّة، وإشباع بعض الحاجات النفسيَّة والاجتماعِيَّة، والتي كانت تسبب لهم هذه المشكلات السلوكيَّة.

وقد توصل الباحث إلى توصية مؤدَّاها:

ضرورة تقديم برامج تربويَّة تشمل استراتيجيات متنوعة لحلِّ المشكلات التي تواجه هذه الفئة من الأطفال، على أن يتم عقدها خارج أسوار المدرسة عن طريق التعلُّم في الخلاء، بهدف تحسين الجوانب العقليَّة المعرفيَّة والانفعالِيَّة لدى هذه الفئة من الأطفال.

واتباع الطرق التربويَّة والنفسيَّة الحديثة للتغلب على الصُّعوبات التي تواجههم.

***

• خلاصة وتعقيب على القسم الثالث:

عمومًا يمكن تفسير شيوع المشكلات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لدى أطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم في ضوء عدة اعتبارات هامة قد تسهم فيها، وهي:

- اضطرابات في علاقات هؤلاء الأطفال مع الوالدين من جانب، واضطرابات في العلاقات الأسريَّة بين الوالدين من جانب آخر (اللهيب ١٩٨٦؛ الموافي ١٩٨٧؛ الزيات ١٩٨٩).

- ضغوط الحياة العصريَّة التي تؤثِّر (سلبيًّا) بصورة مباشرة أو غير مباشرة على التوافق الأسري، وانفصال الوالدَين، وترك الأطفال دون رعاية، وأساليب

التنشئة الاجتماعِيَّة في الأسرة.

(يوسف إبراهيم ١٩٨٧؛ جون كيرشينير ١٩٩٠؛ مصطفي أحمد ١٩٩٧).

- تعدد مواقف الحرمان وزيادة حدَّتها بالنسبة للأطفال (صلاح السرس ١٩٩٠).

- النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، واستخدام أساليب غير سليمة في حلِّ المشكلات.

(الزيات ١٩٨٩؛ صلاح السرس ١٩٩٠؛ جون كيرشينر John kershner1990 عفاف سالم ١٩٩١؛ وليامز وآخرون ١٩٩٦؛ جيمس هيربورت Jams herbert1997,).

- ضعف الدافعيَّة للإنجاز، الارتباك، التردد، الإحساس بالخوف، الانطواء (ناريمان رفاعي ومحمود عوض ١٩٩٣؛ عبد الناصر أنيس ١٩٩٣، أمان محمود ١٩٩٧).

***

• رابعًا: خلاصة وتعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتناول الباحث الحالي فيما يلي التعليق على الدراسات السابقة من حيث الموضوع والهدف، والأدوات، والأساليب المتبعة في علاج صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة/ الانفعاليَّة، والنتائج، ثم مقارنة الدراسات التى أجراها في البيئة العربيَّة والبيئة الأجنبيَّة.

أولاً: من حيث الموضوع والهدف:

أشارت الدراسات السابقة إلى أهميَّة البرامج العلاجيَّة والإرشاديَّة المقدمة للأطفال ذَوِي صُعُوبات التعلُّم، و بالرغم من اتفاق هذه الدراسات على موضوع تدريب وعلاج الأطفال ذوِي صُعُوبات التعلُّم لعلاج الصُّعوبات الاجتماعِيَّة/

الانفعالِيَّة المتمثلة في سوء التوافق الشخصي، ضعف المهارات الاجتماعِيَّة، سوء العلاقة مع الآخرين، مشكلات في الحسِّ الاجتماعي، مشكلات في تكوين علاقات أسريَّة، وضعف الدافعيَّة للإنجاز والسلوك الاندفاعى، وتشتت الانتباه إلا أنها اختلفت فيما بينها من حيث الهدف: فاعليَّة الدراسات التى تمت بمعرفة فاعليَّة البرنامج المستخدم فيها.

ومن هذه الدراسات دراسة برنارد وليم (١٩٨١)(Brnard William)، إدوار ستيفانك (١٩٨٤) (Edward Stefanek)، هنرى روبسون (١٩٨٧) (Robison Henry)، أحمد أحمد عواد (١٩٨٨)،سارة أليشن (١٩٨٩) (Sarah Allison)، فيرجينيا كيلي (١٩٩٠) (Virginia Kelly)، أبو زيد سعيد الشويقى (١٩٩٠)، أحمد محمد المهدي (١٩٩٠)، السيد محمد درويش (١٩٩٠)، حمدى محمد إبراهيم منصور (١٩٩٠)، جلوريا ماكو (١٩٩١) (Gloria Maccow)، أحمد البهي السيد (١٩٩١).

وهناك بعض الدراسات التى اهتمت بمقارنة بعض الأساليب والفنيات الإرشاديَّة والعلاجيَّة في تدريب وتعليم الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم لمعرفة أي منها أكثر فاعليَّة في خفض الصُّعوبات الاجتماعِيَّة/ الانفعالِيَّة، وسوء التوافق الشخصي وضعف المهارات الاجتماعِيَّة/ الانفعالِيَّة.

ومن هذه الدراسات دراسة عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٣)، محمد على كامل محمد مصطفى (١٩٩٤)، سعدة أحمد إبراهيم أبو شفه (١٩٩٤)، ناصر دسوقي محمد موسى (١٩٩٥)، كما اهتمت دراسة سهير إبراهيم عبده ميهوب (١٩٩٥)، ودراسة آدم سكوت (١٩٩٨) (Adam Scott) بمقارنة فاعليَّة

العلاج الفردي والعلاج الجماعي في تدريب وإرشاد الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم.

ثانيًا: من حيث الأدوات:

استخدمت غالبيَّة الدراسات السابقة مقياس كونرز للمشكلات السُّلوكِيَّة، واعتمدت هذه المقايس على معرفة السلوك المشكل للأطفال، ومدى معرفة المعَلِّم العوامل المرتبطة بصُعُوبات التعلُّم، ولمعرفة فاعليَّة البرامج لذوي صُعُوبات التعلُّم بعد تطبيق البرنامج، نجد من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها اختلفت فيما بينها من حيث الأدوات المستخدمة. فبعض الدراسات استخدمت مقاييس منفصلة لتشخيص الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم. ومن هذه المقاييس مقياس تحقيق الذات، والتدريب على حلِّ المشكلات الشخصيَّة للأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم، وعلى المهارات الاجتماعِيَّة، والبعض استخدم مقياسًا يتضمن مقاييس فرعية لمجموعة من المهارات، من هذه المقاييس مقياس تنمية السلوك الاجتماعي، ومقياس التوافق النفسي لدى الأطفال، ومقياس الاتجاه السلوكي، كما استخدم عددًا قليلًا من الدراسات لمقياس الاتجاهات والأساليب العلميَّة.

أما بالنسبة للدِّراسة الحالية: يعتمد الباحث على مقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة الانفعالِيَّة لدى الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم المتمثلة في سوء التوافق الشخصي، ضعف المهارات الاجتماعِيَّة، سوء العلاقة مع الآخرين، مشكلات في الحسِّ الاجتماعي، مشكلات في تكوين علاقات أسريَّة، ضعف الدافعيَّة للإنجاز، وهي من إعداد الباحث.

ثالثًا: من حيث الأساليب المتبعة في علاج الصُّعوبات الاجتماعِيَّة / الانفعالِيَّة:

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أنها استخدمت عدة أساليب في إرشاد وعلاج الأطفال، منها التدريب السلوكي، التدريب المعرفي السلوكي، التدريب على الضبط الذاتي للاستجابات الانفعالِيَّة، التدريب على حلِّ المشكلات، التدريب على إدارة سلوك الطفل، التدريب على مبادىء التعلُّم الاجتماعي، التدريب على إدارة الغضب والضغوط.

من الدِّراسات التى استخدمت التدريب السلوكي دراسة ديمرس (١٩٩١) (Demerse)، جاتون وآخرون (١٩٨٢) (Gagtan et al)، اللهيب (١٩٨٦) أندرسون و آخرون (١٩٨٧)، الموافي (١٩٨٧)، يوسف إبراهيم (١٩٨٧)، فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٩)، جون كيرشينر (١٩٩٠) (John Kershner).

صلاح الدين محمد عبد العظيم السرس (١٩٩٠)، عبد النبي علي السيد سلامة (١٩٩١، أشنباخ و خرون (١٩٩١).(Achendach et al)، عفاف ممدوح، سالم رفعت (١٩٩١)، دافيس سمس و آخرون (١٩٩١)

.(Davis Smith and et al).

وقد أكدت بعض الدراسات على أهميَّة إضافة التدريب المعرفي إلى التدريب السلوكي حيث قارنت هذه الدراسات بين فاعليَّة كلٍّ من التدريب السلوكي والتدريب السلوكي المعرفي، ومن هذه الدراسات دراسة جيري (١٩٩٢) (Jerry)، ناريمان محمد رفاعى، محمود عوض الله سالم (١٩٩٣)، سعيد عبد الله ابراهيم دبيس (١٩٩٤)، كاريمان عويضة منشار (١٩٩٤)، سيد أحمد مصطفى

درغام(١٩٩٦)، وليامز وآخرون (١٩٩٦)، .(willems and et al)، أمان محمود وآخرون (١٩٩٧)، خيرى أحمد حسين حامد (١٩٩٧)، مصطفى محمد أحمد حسن (١٩٩٧).

ومن الدراسات التى ركَّزت على بعض الأتجاهات والتوقعات الخاصة بالاضطرابات التى يعاني منها الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم النمائيَّة دراسة جيمس هيربورت (١٩٩٧) (James Herbert).

وبالنسبة للدراسة الحالية سوف يستخدم الباحث بعض الأساليب المعرفيَّة السُّلوكِيَّة التى أثبتت الدراسات والبحوث السابقة فاعليتها، وهذه الأساليب تتضمن التدريب على المهارات الاجتماعِيَّة والتعليمات الذاتيَّة، والمهارات الانفعالِيَّة، ودعم العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة، الحسَّ الاجتماعي، وتكوين الصداقات لدى الأطفال ذوي الصُّعوبات الاجتماعِيَّة / الانفعالِيَّة.

رابعًا: من حيث النتائج:

اتفقت الدراسات على أهميَّة البرامج الإرشاديَّة في علاج الصُّعوبات الاجتماعِيَّة/ الانفعالِيَّة لدى الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم، حيث أكدت الدراسات التى كانت بين أسلوبين أو أكثر من أساليب الإرشاد على استخدام أكثر من أسلوب كان أكثر فاعليَّة في تحقيق الهدف في الدِّراسَة. فالتدريب المعرفي السلوكي أكثر فاعليَّة من التدريب السلوكي بمفرده.

ومن الدراسات التى أوضحت ذلك دراسة أحمد أحمد عواد (١٩٨٨)، و دراسة إدوارد ستيفانك (١٩٨٤) (Stefenek Edward)، كما أشارت دراسة عند روبسون هنري (١٩٨٧) (Robison Henry) على معرفة فاعليَّة البرنامج المعرفي

السلوكي عند الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم من (الذكور والإناث)، والخصائص السلوكيَّة للأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم المرتبطة بالتحصيل الدارسي.

وأوضحت دراسة وليام برنارد (١٩٨١) (Walliam Branard) برنامج تدريبى على مهارات حلِّ المشكلات الشخصيَّة للأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم.

وأظهرت دراسة جلوريا ماكو (١٩٩١) (Gloria Maccow) تخطيط وتصميم برامج علاجيَّة من واقع بيانات ومعلومات عن الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم.

ومماسبق سوف يستخدم الباحث في البرنامج العلاجي بعض الأساليب الإرشاديَّة والعلاجيَّة التى أكدت فاعليتها في علاج الصُّعوبات الاجتماعِيَّة/ الانفعالِيَّة لدى الأطفال ذوي صُعُوبات التعلُّم.

خامسًا: مقارنة الدراسات في البيئة العربيّة والبيئة الأجنبيّة:

اهتمت البيئة الأجنبيَّة بالدِّراسات التى تناولت فيها علاج الصُّعوبات الاجتماعِيَّة / الانفعالِيَّة بغرض تحسين مهارتهم الاجتماعِيَّة / الانفعالِيَّة التى يعاني منها الأطفال ذوو صُعُوبات التعلُّم، إلا أن الدِّراسات التى أجرِيَت في البيئة العربيَّة تعتبر قليلة - في ضوء معرفة الباحث - إذا ما قورنت بالدِّراسات في البيئة الأجنبيَّة، ومن هذه الدراسات دراسة محمد المرشدي المرسي (١٩٩٣) التى ركزت على توافق و تقدير الذات لدى مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة من ذوي صُعُوبات التعلُّم والعادِيِّينَ، بهدف كشف الفروق في أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي بين التلاميذ الذين يعانون من صُعُوبات التعلُّم في (القراءة والكتابة والحساب)، ودراسة أبي زيد سعيد الشويفي (١٩٩٠)، وأكدت الدِّراسَة على التفاعل بين التعزيز والأسلوب المعرفي على التحصيل في الرياضيات، وهدفت

الدِّراسَة إلى الكشف عن تأثير كل من الأسلوب المعرفي (معتمد – مستقل)، نوع التعزيز (نقد – مدح)، شكل التعزيز (لفظى – مكتوب)، والمحاولات على التحصيل في الرياضيات. ودراسة محمد درويش (١٩٩٠) التي كشفت عن بعض أساليب التوافق النفسي لدى التلاميذ العادِيِّينَ والتلاميذ المُتأخِّرينَ دِراسيًّا في المدرسة الابتدائيَّة، ودراسة هويدة حنفي محمد رضوان (١٩٩٢) التي قامت بتصميم برنامج علاجي بصعوبات تعلُّم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، وهدفت الدِّراسَة إلى الكشف عن أهم الصُّعوبات الشائعة في (القراءة والكتابة والرياضيات) التى تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.

وهنا تجدر الإشارة إلى قلة الدراسات في البيئة العربيَّة بصفة عامة، والبيئة المصريَّة بصفة خاصة إذا ما قورنت بالبيئة الأجنبيَّة التي قدمت عددًا كبيرًا من الدِّراسات في هذا المجال. ولذا يجب مضاعفة جهودنا واهتماماتنا بمجال تدريب وعلاج الصُّعوبات الاجتماعِيَّة/ الانفعالِيَّة في المجتمع المصري لكي يتمكن الأطفال ذوو صُعُوبات التعلُّم من التدريب على مهارات الحياة المختلفة، ومِن ثَمَّ يصبحوا قادرين على التوافق الشخصي والاجتماعي مع الآخرين.

*****

وإليكم جدول (١) الذي يوضِّح ملخَّصًا عامًّا للدراسات السابقة، وذلك في الصفحة التالية:

جـــدول (١)

أولًا : دراسات تناولت صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية والبيئية

م	الباحث والسنة	هدف الدراسة	عينة الدراسة	أهم نتائج الدراسة
١	نيكولاس وشن (١٩٨١) Nichols & chen	الكشف عن الخلل الوظيفي بالمخ وعلاقته ببعض صعوبات التعلم.	(٥٠) طفلاً وطفلة ممن يعانون من صعوبات التعلم	توجد علاقة بين كل من : - الخلل الوظيفي وصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية – بين السلوك الاجتماعية وصعوبات التعلم
٢	أنور الشرقاوي (١٩٨٣)	معرفة بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت	(٨٣٦) مدرساً ومدرسة من مدارس المرحلة الابتدائية بالكويت	العوامل التي تؤثر في صعوبات التعلم هي :انخفاض درجة الثقة بالنفس وجرح مشاعر التلميذ. - الخلافات الأسرية وعدم وجود التعاون بين المدرسة والبيت. - أسلوب العقاب البدني والتحقير بالألفاظ.
٣	تيسير مفلح الرحيم الكوافحة (١٩٩٠)	معرفة صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها	(٣٦) طالباً من كل مدرسة، استخدم فيها (١٢) مدرسة من مدارس الذكور، (٦) مدارس للإناث	العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي :المهارات الاجتماعية – سوء التوافق الشخصي – علاقة الطفل بالمدرسة والمنزل.
٤	ريد ديفينباخ (١٩٩١) Reed Dieffenbach	معرفة العلاقة بين القدرات على حل المشكلات والكفاءات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم	(١٠١) طفلاً تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٨ : ١٢) سنة	عدم وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات والتوافق الاجتماعي، توجد فروق دالة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين لصالح الأطفال العاديين في المهارات الاجتماعية.

٥	السيد أحمد محمود (١٩٩٢)	بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية.	(٥٥٠) طفلاً وطفلة من الطفلين الثالث والرابع بالمرحلة الابتدائية	صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً تتمثل في : مشكلة السلوك الاجتماعي في القراءة والحساب لدى بعض أفراد عينة الدراسة الكلية، توجد فروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة.
٦	السيد عبد الحميد سليمان السيد (١٩٩٢)	دراسة لبعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم.	تنقسم العينة إلى :- (٥٣) ذوى صعوبات تعلم (٢٥) من الذكور (٢٨) من الإناث	توجد فروق بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فيما يلي :- سعة الذاكرة لصالح التلاميذ العاديين. - وأيضاً في الدفع والإنجاز لصالح التلاميذ العاديين. ولا توجد فروق في الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع).
٧	محمد المرشدي المرسي (١٩٩٣)	التوافق وتقدير الذات لدى مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم العاديين	(٤٤٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية.	توجد فروق بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين متوسط درجات أقرانهم من التلاميذ العاديين في :- أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي لصالح التلاميذ العاديين. - أبعاد تقدير الذات لصالح التلاميذ العاديين.
٨	أحمد عواد ومسعد ربيع عبد الله (١٩٩٥)	الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في أسلوب حل المشكلات	(٩٠) تلميذاً وتلميذة أعمارهم الزمنية من (٩- ١١) سنة	صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً تتمثل في السلوك الاندفاعي وتشتت الانتباه ومشكلات السلوك الاجتماعي. توجد فروق بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الدافعية للإنجاز لصالح التلاميذ العاديين.
٩	شيرين دسوقي (١٩٩٥)	التعرف علي صعوبات القراءة وعلاقتها بالمهارات الأولى	(٦٠٠) تلميذ وتلميذة أعمارهم من (٧- ١٠) سنة	صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً تتمثل في الادراك الاجتماعي وتوجد علاقة بينها وبين صعوبات التعلم

تــابع جـــدول (١)

ثانياً : دراسات تناولت فاعلية الأساليب والبرامج المعرفية – السلوكية لعلاج بعض المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

م	الباحث والسنة	هدف الدراسة	عينة الدراسة	أهم نتائج الدراسة
١	لاجريكا ، سانتا جروسي (١٩٨٠) Lajarica & Santa G	فاعلية برنامج لتحسين أداء الأطفال للمهارات الاجتماعية.	(١٤٠) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم من (٧ :١١) سنة	أدى البرنامج تحسناً ملحوظاً في المهارات الاجتماعية مع الأصدقاء كما وجدت علاقة ارتباطية بين التدريب وتحسين مهارات التفاعل الاجتماعي.
٢	برنارد وليام (١٩٨١) Brnard William	فاعلية برنامج تدريبي لمهارات حل المشكلات الشخصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.	(٢٧) تلميذاً تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٨- ٦) سنة، عدد الذكور (١٧) طفلاً. و(٧) أطفال من الإناث.	لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٣	سبنسر (١٩٨٢) spencer	الكشف عن المهارات الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات العقلية والثقافية	(١٣٠) طفلاً من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩ :١١) سنة	توجد فروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية. أهمية دور المدرسة في التدريب على المهارات الاجتماعية.
٤	لاد & ميز (١٩٨٣) Ladd & Mize	استخدام النمذجة الرمزية في التدريب على المهارات الاجتماعية وأثره في تحسين السلوك التوافقي لدى الأطفال.	(٤٠) طفلاً من الذكور والإناث. تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٥- ٦) سنة.	أظهر البرنامج تحسن ملحوظاً في التدريب على المهارات الاجتماعية أثناء أنشطة اللعب مع جماعة الأقران.

م	الباحث والسنة	هدف الدراسة	عينة الدراسة	أهم نتائج الدراسة
٥	ستيفانك إدوارد (١٩٨٤م) Stefank Edward	تحقيق الذات والتدريب على المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية	وطبقت هذه الدراسة على (٣٣) كمجموعة أولى ذوي سلوك انسحابي (٣٢) كمجموعة ثانية وهم أطفال عدوانيون. ومجموعة ضابطة قوامها (٢٧).	أدى البرنامج التدريبي تحسناً ملحوظاً في المهارات الاجتماعية بالنسبة للسلوك العدواني والسلوك الانسحابي ولا توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد تحقيق الذات.
٦	كراول وفيلد مان (١٩٨٥) Crawell & Feldman	الكشف عن العلاقات التفاعلية المبكرة بين الأم والطفل وتأثيرها على أساليب السلوك الاجتماعي.	(٩٠) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم الزمنية من (٨ : ١١) سنة.	أكد الباحثان بإمكانية استخدام التعزيز الاجتماعي والتعليم المعرفي وذلك لفاعليتها في التدريب على المهارات الاجتماعية
٧	أرنكوف (١٩٨٧) Arnkoff	فاعلية البرامج العلاجية والتدريبية على المهارات المعرفية والاجتماعية كوسيلة لعلاج الخجل.	(٥٨) تلميذ. (١٤) ذكور. (٤٤) إناث. يتراوح أعمارهم من (٩ : ١٢). سنة	أظهر البرنامج تحسناً واضحاً وملحوظاً في علاج حالات الخجل والقلق كما أن التدريب على المهارات الاجتماعية جعلوا التلاميذ راضيين عن أنفسهم ومقدرين لذواتهم.
٨	هنري روبيسون (١٩٨٧) Henry Robison	أثر العلاج المعرفي السلوكي على تحصيل الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	(٩٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي يتراوح أعمارهم من (٩ : ١١) سنة	أدي البرنامج المعرفي – السلوكي تحسن ملحوظا باستخدام أسلوب بناء الذات في تعليم الأطفال المهارات الأساسية للقراءة ولعلاج الصعوبات الاجتماعية.
٩	أحمد أحمد عواد. (١٩٨٨)	مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعليم لدى المرحلة الابتدائية.	(٣٠) تلميذا وتنقسم إلى : (١٥) تجريبية (١٥) ضابطة يتراوح أعمارهم من (٩- ١٢) سنة	أظهر برنامج التدخل العلاجي لعلاج التخفيف من حدة المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

م	الباحث والسنة	هدف الدراسة	عينة الدراسة	أهم نتائج الدراسة
١٠	سارة أليشن (١٩٨٩) Sarah Allison	فاعلية برنامج تربوي للآباء وأبنائهم المقيدين في إحدى مراكز صعوبات التعلم	وتكونت من (١٢٥) طفلاً من أطفال الروضة مما تراوح أعمارهم من (٤:٦) سنوات.	أسفر هذا البرنامج عن تحسن ملحوظ في سلوك الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال التفاعل والنشاط الاجتماعي في محيط الأسرة وخفض بعض المشكلات الاجتماعية كالسلوك الاندفاعي والسلوك العدواني.
١١	ميز و لاد (١٩٩٠) Miz& Ladd	فاعلية التعلم الاجتماعي والمعرفي كمدخل للتدريب على المهارات الاجتماعية	تكونت العينة من (١٢٣) طفلاً من الذكور والإناث. ممن تتراوح أعمارهم بين (٩- ١١) سنة	أهمية التدريب المبكر علي المهارات الاجتماعية والمعرفية التي تقلل من المشكلات واضطرابات الأطفال السلوكية ولا توجد فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية.
١٢	روبرت وآخرون (١٩٩٠) Robert and et.al	مدى فاعليه برنامج في التخاطب كعلاج لمشكلات التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي.	(٦٦) من الذكور والإناث تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات	تدريب أفراد العينة على مهارات التفاعل الاجتماعي أدى إلى خفض من حدة الخجل والانطواء وزيادة التواصل اللفظي.
١٣	فرجينيا كيلي (١٩٩٠) Virginia Kelly.	تقديم الخدمات التربوية المساعدة لطلاب المدارس الثانوية ممن لديهم صعوبات تعلم محدودة	(١٥) طالباً ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٢:١٧) سنة.	أظهر البرنامج تحسناً ملحوظاً باستخدام التعزيز الموجب في خفض بعض الصعوبات الاجتماعية لدي أفراد عينة الدراسة
١٤	أبو زيد سعيد الشويقي (١٩٩٠)	أثر التفاعل بين التعزيز والأسلوب المعرفي على التحصيل في الرياضيات.	(٣٣٧) تلميذاً يتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٢:١٣) سنة.	وجود فروق بين متوسطات درجات التلاميذ الذين يتلقون مدحاً والتلاميذ الذين يتلقون نقداً لصالح التلاميذ الذين يتلقون مدحاً. وجود تأثير لنوع التعزيز (نقد/ مدح) في التحصيل الدراسي

م	الباحث والسنة	هدف الدراسة	عينة الدراسة	أهم نتائج الدراسة
١٥	أحمد محمد المهدي (١٩٩٠)	دراسات في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي عند أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	تكونت المجموعة من (١٣٠) تلميذ بالصف الثاني للحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	أدى البرنامج تحسين ملحوظ في (تنمية المهارات - التفاعل الاجتماعي - تكوين الصدقات - التواصل اللفظي).
١٦	السيد محمد درويش (١٩٩٠)	الكشف عن الأساليب المعرفية والتوافق النفسي.	(٦٠٤) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.	أظهرت الدراسة وجود فروق دالة بين الأطفال العاديون وذوي صعوبات التعلم لصالح العاديون في جميع أبعاد التوافق النفسي.
١٧	حمدي محمد إبراهيم منصور (١٩٩٠)	ممارسة الاتجاه السلوكي في خدمة الفرد مع الطفل ضعيف العقل لتعديل سلوكه اللاتوافقي	(٢٠) طفل أعمارهم ما بين (٩: ١٢) سنة.	أظهر البرنامج السلوكي تحسناً ملحوظاً في خفض وتعديل مشكلات السلوك التوافقي.
١٨	جلوريا ماكو (١٩٩١) Gloria Maccow	تخطيط وتصميم برامج علاجية من واقع بيانات ومعلومات عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	(٦٢) من الذكور و(٢٩) من الاناث تتراوح أعمارهم بين (٨: ١٢) سنة.	أدى البرنامج العلاجي إلى تحسن ملحوظ في الدافعية للإنجاز ومفهوم الذات الإيجابي.
١٩	أحمد البهي السيد (١٩٩١)	استخدام بعض البرامج التعليمية في تعديل السلوكيات غير التوافقية لدى الأحداث الجانحين	(٤٧) حدثاً جانحاً تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩: ١٢) سنة.	أدي البرنامج إلي خفض مشكلات السلوك التوافقية مثل: العدوانية- الأنانية- القلق مشكلات السلوك الاجتماعي.

م	الباحث والسنة	هدف الدراسة	عينة الدراسة	أهم نتائج الدراسة
٢٠	هويدة حنفي محمد رضوان. (١٩٩٢)	برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالتعليم الأساسي	(٣٤٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي تتراوح أعمارهم من (٩ :١٢) سنة.	فاعلية البرنامج في تحسين المهارات التعليمية و زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم أدي الي زيادة مستوي التحصيل الدراسي.
٢١	عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٣)	التعرف على حالات صعوبات التعلم في مادة القراءة وتحديد أبعاد المجال المعرفي لذوي صعوبات التعلم	(٩١٤) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (٣٨٤) من الذكور (٥٣٠) من الإناث.	أظهرت فروق دالة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الدافع للإنجاز، و التوافق الشخصي والاجتماعي لصالح العاديين.
٢٢	محمد علي كامل محمد مصطفى (١٩٩٤)	فاعلية برنامج لتعديل السلوك لذوي صعوبات التعلم الناتجة من الخلل الوظيفي	(١٦) تلميذ وتلميذة أعمارهم الزمنية من (١٠: ١٢) سنة من ذوي صعوبات التعلم	أظهر البرنامج تحسناً ملحوظاً في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
٢٣	سعدة أحمد إبراهيم أبو شفة (١٩٩٤)	تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	(٢٢) تلميذ وتلميذة (٧) ذكور. (١٥) إناث العمر من (١٠- ١٢) سنة	أظهر البرنامج تحسناً ملحوظاً في المهارات الاجتماعية المتمثلة في تكوين الصدقات – الإنصات لما يقوله المدرس – مهارة إلقاء الأسئلة.
٢٤	سهير إبراهيم ميهوب (١٩٩٥)	تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال المرحلة.	(٨) أطفال. (٤) ذكور. (٤) إناث من ذوي صعوبات التعلم.	أدى البرنامج تحسناً ملحوظاً في تنمية المهارات الاجتماعية المتمثلة في مساعدة الآخرين – والنشاط العدواني – مهارة تكوين الصدقات.

م	الباحث والسنة	هدف الدراسة	عينة الدراسة	أهم نتائج الدراسة
٢٥	آدم اسكوت (١٩٩٨) Adm scatt.	فاعلية برنامج للتعرف على مشكلات الإدراك الاجتماعي وتقديم فنيات للتخفيف من هذه المشكلات.	(٥١) تلميذاً وتلميذة. (٣٨) ذكور. (١٣) إناث. تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩- ١١) سنة	أظهر البرنامج تحسناً ملحوظاً في المهارات الاجتماعية مثل التفاعل الاجتماعي- المشاركة والتعاوني وخفض بعض المشكلات الاجتماعية
٢٦	عزة محمد سليمان (٢٠٠١)	فاعلية برنامج علاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية.	(٤٠) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩- ١١) سنة.	أظهر البرنامج تحسناً ملحوظاً في التخفيف من حدة الصعوبات النمائية المتمثلة في تشتت الانتباه – أسلوب حل المشكلات – التذكر – الذي يؤثر بدوره في خفض صعوبات الأكاديمية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٢٧	إميل إسحق عبد السيد (٢٠٠٣)	فاعلية برنامج إرشادي لتحسين بعض المهارات الوالدية في خفض المشكلات السلوكية.	(١٠) أسر. (١٠) آباء. (١٠) أمهات ممن لديهم أطفال يعانون من مشكلات سلوكية	أدى تحسناً ملحوظاً في تنمية المهارات المتمثلة في (ضبط السلوك – مهارة الاتصال الفعال – مهارة حل المشكلة – مهارة الالتزام بالأدوار). وأدت هذه المهارات إلى خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال.

***

تـــابع جـــدول (١)

ثالثاً : دراسات تناولت بعض المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال:

م	الباحث والسنة	هدف الدراسة	عينة الدراسة	أهم نتائج الدراسة
١	ديمرس (١٩٨١) Demerse	الدمج الفعال للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية	(٣٠) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الابتدائية.	البرنامج الإرشادي يساعد التلاميذ في الاعتماد على أنفسهم والتفاعل الاجتماعي.
٢	جاتون وآخرون (١٩٨٢). Gayton et al.	دراسة المشكلات السلوكية لأطفال ما قبل المدرسة.	(٢٠٤) طفل من الجنسين تراوحت أعمارهم الزمنية، بين (٧٢:٤٢) شهرا.	أكثر المشكلات هي : (ضعف في المهارات الشخصية عدم النضجٍ الاجتماعي – ضعف في الحس الاجتماعي).
٣	لطيفة عبد الله صالح اللهيب (١٩٨٦)	دراسة استطلاعية لتحديد المشكلات التي تواجه الأطفال.	(١٨٠) طفل تتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات وعدد الأمهات (١٨٠) والمعلمات (٤١).	ظهرت عدة مشكلات بالنسبة لكل من الأمهات في البيت والمدرسة والمعلمات في الفصول عدم التعاون وضعف الدافعية للانجاز
٤	فؤاد حامد الموافي (١٩٨٧)	معرفة المشكلات السلوكية للطفل في مرحلة الرياض.	(٥٧) معلمة مؤهلة تربوياً (١٣٤) غير مؤهلة تربوياً	اتفقا على أن جميع المشكلات التي تواجههم تتعلق بالنظام التعليمي، والصفات الشخصية غير المرغوب فيها.
5	فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٩)	دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.	(٣٤٤) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثالث الابتدائي.	وجود صعوبات في الإتقان والفهم – الذاكرة – القراءة – الإنجاز والدافعية – التعلم – الانفعالية العامة.

م	الباحث والسنة	هدف الدراسة	عينة الدراسة	أهم نتائج الدراسة
٦	جون كيرشنر (١٩٩٠) John Keshner	مفهوم الذات ونسبة الذكاء كعاملين يمكن التنبؤ من خلالهما بنجاح العلاج مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	(٢٥) تلميذا تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٨ : ١٤) سنة.	تحسن ملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية في الإدراك الإيجابي للذات، وضعف الدافعية للإنجاز.
٧	صلاح الدين عبد العظيم محمد السرس (١٩٩٠)	الآثار النفسية لغياب النموذج الأبوي. دراسة في عملية التنشئة الاجتماعية	(٥٢) طفلاً أعمارهم الزمنية بين (٤ : ٦) سنوات.	غياب النموذج الأبوي أدى إلى زيادة مهام الأم، في التوافق الشخصي والاجتماعي وأهمية التعاون بين البيت والمدرسة
٨	عبد النبي على السيد سلامة (١٩٩١)	دراسة لبعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بهروب تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي.	(٢٨٤) تلميذاً قسمت إلى مجموعتين أحدهم منتظمة وعددهم (١٥١) تلميذ، الثانية من الهاربين وعددهم (١٣٣) تلميذ. أعمارهم (٩ : ١٢) سنة	وجود فروق في المجموعتين في كل من (نظام – تحمل – تحصيل) لصالح المنتظمين. وفروق أخرى في كل من (الإستعراض – الاستقلال – العدوان) لصالح الهاربين. وجود فروق بين المجموعتين لصالح المنتظمين في إدراك الذات للتلاميذ.
٩	أشنباخ وآخرون (١٩٩١) Acnenback et.al	الكشف عن المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً في (٤٨) ولاية.	(٥٢٠٠) طفلاً. (٢٦٠٠) من المحولين من العيادات النفسية (٢٦٠٠) من العاديين أعمارهم من (٤ : ١٦) سنة.	أكثر المشكلات شيوعاً : (المشكلات الاجتماعية تشتت الانتباه – القلق – مشكلات التوافق الاجتماعي).

م	الباحث والسنة	هدف الدراسة	عينة الدراسة	أهم نتائج الدراسة
١٠	عفاف ممدوح سالم رفعت (١٩٩١)	الاضطرابات السلوكية لدى أطفال المدارس الابتدائية دراسة مقارنة بين الذكور والإناث.	(٧٤) مقسمين إلى : (٥١) ذكور. (٢٣) إناث.	وجود اضطرابات سلوكية عند هؤلاء التلاميذ سواء (ذكور – إناث) تتمثل في (سوء التوافق الشخصي – ضعف المهارات الاجتماعية)
١١	دافيس سميث وآخرون (١٩٩١) Davis smith and et al.	الخدمات الموجهة للأطفال ذوي صعوبات التعلم	(٥٠٤) طفلاً من الذكور والإناث.	تحسين الاستجابات الانفعالية للأمهات وتعديل سلوك أطفالهم غير السوية.
١٢	جيري (١٩٩٣) Jerry.	تحديد أهم المشكلات الخاصة بأطفال المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم	(١٠) من تلاميذ المرحلة الابتدائية أعمارهم الزمنية بين (٩:١٢) سنة.	أهم المشكلات (الإهمال الشخصي – العدوانية – الأنانية).
١٣	ناريمان محمد رفاعي ومحمود عوض الله سالم (١٩٩٣)	معرفة الخصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	(١٠٥) تلميذاً وتلمذة من ذوي المشكلات الاجتماعية العامة، تتراوح أعمارهم بين (٩:١٢) سنة.	المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل: (التوافق الاجتماعي العدوانية ضد الاجتماعية – عدم الاتزان الانفعالي وعدم الإدراك الايجابي للذات).
١٤	سعيد عبد الله إبراهيم دبيس (١٩٩٤)	معرفة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات.	(١٣٩) طفلاً. (١١١) إناث. (٢٨) ذكور.	المظاهر السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم هي (سوء التوافق – تشتت الانتباه – النشاط الزائد)

م	الباحث والسنة	هدف الدراسة	عينة الدراسة	أهم نتائج الدراسة
١٥	كريمان عويض منشار (١٩٩٤)	معرفة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ومعرفة مدى وعي المعلمين بالعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم	(١٠٠) معلم ومعلمة من المدرسين القائمين بالتدريس.	أهم الخصائص لذوى صعوبات التعلم (النشاط الزائد - السلوك الاندفاعي - تشتت الانتباه - سوء التوافق الشخصي).
١٦	سيد أحمد مصطفى درغام (١٩٩٦)	الكشف عن المشكلات النفسية للأطفال.	(٢٠٠٠) طفل من الذكور والإناث، السن من (٧: ١١) سنة.	أهم المشكلات هي العدوان - القلق - سوء التوافق الشخصي.
١٧	وليامز وآخرون (١٩٩٦) Willems and et. Al.	المشكلات النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	(١٢٠) تلميذ وتلميذة أعمارهم الزمنية من (٩: ١٣) سنة.	وجود مجموعة من الاضطرابات أدت إلى وجود صعوبات أكاديمية بشكل مباشر هي المشكلات الأسرية والمدرسية، اضطرابات في الانتباه - الإدراك - والتذكر.
١٨	أمان محمود (١٩٩٧)	الاضطراب النفسي والصعوبات المعرفية لدى الأطفال بطيئي التعلم.	(١٥٢) طفلاً أعمارهم الزمنية (٩: ١٢) سنة.	أهم الاضطرابات كانت (العدوان - القلق - الإجهاد النفس).
١٩	خيري أحمد حسين حامد (١٩٩٧)	دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم.	(٤٠) طفلاَ من الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم.	كانت أهم العوامل المسببة لصعوبات التعلم: (العلاقات الاجتماعية- الاتجاهات نحو الدراسة - الأسرة - المدرسة).

م	الباحث والسنة	هدف الدراسة	عينة الدراسة	أهم نتائج الدراسة
٢٠	مصطفى محمد أحمد حسن (١٩٩٧)	الكشف عن تأثير العوامل البيئية المسببة لصعوبات التعلم.	(١٩٦) تلميذ وتلميذة. (٩٨) من العاديين. (٩٨) من ذوي صعوبات التعلم.	العوامل المسببة لصعوبات التعلم متمثلة في التعاون بين الأسرة والمدرسة – المستوى الثقافي للأسرة – توفير بيئة تعليمية.
٢١	جيمس هيربورت. (١٩٩٧) James Herbert.	الكشف عن المشكلات السلوكية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	(٦٠٠) طفلاً من الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم	أهم المشكلات المسببة لصعوبات التعلم هي : - (الاندفاعية – النشاط الزائد – الدافعية للإنجاز)

* * * *

خامسًا: فروض الدِّراسَة:

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدِّراسات السابقة للإطار النظري المستخدم في هذه الدِّراسَة يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١- توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى من ذوي صُعُوبات التعلُّم الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة، ومتوسطات درجات أقرانهم من تلاميذ المجموعة الضابطة الأولى بعد تطبيق البرنامج في اتجاه المجموعة الضابطة الأولى، وذلك على جميع أبعاد مقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

٢- توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لصالح القياس القَبلي.

٣- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الأولى قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

٤- لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة الأولى في القياس البَعدي والتتبُّعي، وذلك على مقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

٥- توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية من ذوي الصُّعوبات الأكاديميَّة، ويعانون من مشكلات اجتماعِيَّة

وانفعالِيَّة، ومتوسطات درجات أقرانهم من تلاميذ المجموعة الضابطة الثانية، وذلك على جميع أبعاد مقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

٦- توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجات نفس التلاميذ بعد تطبيق البرنامج أبعاد مقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة لصالح القياس القبلي.

٧- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الثانية قبل تطبيق متوسطات الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

٨- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية بعد تطبيق البرنامج مباشرة، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة على أبعاد مقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

٩- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى بعد تطبيق البرنامج مباشرة، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة على أبعاد مقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

١٠- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى، ومتوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة الثانية بعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

١١- توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية في مستوى التحصيل الدراسي (اختباري اللغة العربيَّة والحساب) في الفصل الدراسي الأول، ومتوسطات درجات نفس المجموعة في الفصل

الدراسي الثاني لصالح متوسطات درجات المجموعة في الفصل الدراسي الثاني.

١٢- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى من الذكور، ومتوسطات درجات التلاميذ من الإناث بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

١٣- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية من الإناث، ومتوسطات درجات التلاميذ من الذكور بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُّعوبات الاجتماعِيَّة والانفعالِيَّة.

❋ ❋ ❋ ❋ ❋

الفصل الرابع

إجراءات الدِّراسَة

* عينة الدِّراسَة

* أدوات الدِّراسَة.

- اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي (١٩٧٤).

- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (١٩٩٥).

الفصل الرابع

إجراءات الدِّراسَة

يتضمن هذا الفصل عرضًا لإجراءات الدِّراسَة، ووصفًا للعيِّنة المستخدمة، والأدوات التي تم تطبيقها على أفراد العيِّنة، والأسلوب الإحصائي الذي اتبعه الباحث في معالجة البيانات، وكذلك خطوات البحث وإجراءاته التي تعتمد على المنهج التجريبي، حيث يكون المتَغيِّر المستقر هو البرنامج المستخدم على تلاميذ المجموعة التجريبيَّة، والمتَغيِّر التابع هو استجابات التلاميذ على أدوات الدِّراسَة. وفيما يلي عرض لكل من هذه النواحي بشيء من التفصيل.

• عيِّنة الدِّراسَة:

تكونت العيِّنة المستخدمة في الدِّراسَة في صورتها النهائيَّة من مجموعة كليَّة قوامها (٤٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة بمدرسة أحمد عرابي الابتدائيَّة التابعة لإدارة الساحل التعليميَّة بمدينة القاهرة، حيث تم اختيار العيِّنة باتباع الخطوات التاليَّة:

١- طُلِبَ من معلمي الصف الرابع الابتدائي أن يحصروا عدد التلاميذ من ذوي صُعُوبات التَعَلُّم بناء على درجات الاختبارات التحصيليَّة في كل من شهري أكتوبر/ نوفمبر، ووفقًا لنتائج اختبار الفصل الدراسي الأول لمقررات اللغة العربيَّة والحساب، وذلك للتأكَّد من أن تلاميذ عيِّنة الأطفال من ذوي صُعُوبات التَعَلُّم ممن يحصلون على درجات منخفضة في الاختبارات التحصيليَّة.

٢- طُبِّقَ على التلاميذ الذين تم اختيارهم، مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة

والانفعاليَّة، وعددهم (١٠٥) تلميذًا وتلميذة.

٣- قام الباحث بتصحيح المقياس بعد تطبيقه على التلاميذ من قبل معلمة الفصل، وتم تحديد التلاميذ الذين يعانون من صُعُوبات التَعَلُّم، وهم الحاصلون على (٦٠٪) فأكثر من المجموع الكلي لدرجات مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة / الانفعاليَّة.

٤- تم استبعاد عدد من التلاميذ من العيِّنة الكليَّة لعدم استكمال تطبيق الاختبارات المستخدمة بسبب تغيُّبهم المستمر عن المدرسة، وكذلك استبعاد التلاميذ الذين لديهم إعاقة حسيَّة أو سمعيَّة أو بصريَّة، بالإضافة إلى اضطرابات النطق والكلام، حتى وصلت العيِّنة النهائيَّة إلى (٤٠) تلميذًا وتلميذة.

٥- تم تطبيق اختبار الذكاء الابتدائي (إعداد عبد العزيز القوصي وآخرين)، (١٩٧٤) على العيِّنة الأساسيَّة للبحث، وذلك لاختيار التلاميذ الذين يتراوح نسب ذكائهم من (٩٠– ١١٠).

٦- تم تقسيم العيِّنة الكليَّة إلى أربع مجموعات.

أ- مجموعة تجريبيَّة أولى، وتضم (٦) تلاميذ من ذوي صُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة (S.E.P)

ب-مجموعة ضابطة أولى، وتضم (٦) تلاميذ من ذوي صُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة (S.E.P)

ج-مجموعة تجريبيَّة ثانية، وتضم (١٤) تلميذ وتلميذة من ذوي الصُعُوبات الأكاديميَّة، ولديهم صُعُوبات اجتماعيَّة وانفعاليَّة (S.E.P+LD).

د- مجموعة ضابطة ثانية، وتضم (١٤) تلميذًا من ذوي صُعُوبات أكاديميَّة، ولديهم صُعُوبات اجتماعيَّة وانفعاليَّة (S.E.P+LD) ، وجدول (٢) يوضِّح توزيع

أفراد العيِّنة الكليَّة.

جدول (٢)
توزيع أفراد العيِّنة الكليَّة
(ن = ٤٠)

م	مجموعات الدِّراسَة	ذكور	إناث	العدد الكلي
١	مجموعة تجريبيَّة أولى من ذوي الصُعُوبات الاجتماعيَّة الانفعاليَّة (S.E.P)	٣	٣	٦
٢	مجموعة ضابطة أولى من ذوي الصُعُوبات الاجتماعيَّة الانفعاليَّة (S.E.P)	٣	٣	٦
٣	مجموعة تجريبيَّة ثانية من ذوي الصُعُوبات الاجتماعيَّة الانفعاليَّة بالإضافة إلى الصُعُوبات الأكاديميَّة (S.E.P.+L.D).	٧	٧	١٤
٤	مجموعة ضابطة ثانية من ذوي الصُعُوبات الاجتماعيَّة الانفعاليَّة بالإضافة إلى الصُعُوبات الأكاديميَّة (S.E.P.+L.D).	٧	٧	١٤
	العدد الكلي	٢٠	٢٠	٤٠

ولقد راعى الباحث أساسيات المنهج التجريبي في اختيار العيِّنة المستخدمة من حيث تطبيق الاختبارات المستخدمة في الدِّراسَة، كما روعي تجانس أفراد مجموعات عيِّنة الدِّراسَة من حيث (مستوى التحصيل الدراسي، الصف الدراسي، الجنس، العمر الزمني، نسبة الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ومستوى الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة).

أولاً: تجانس العيِّنة:

١- مستوى التحصيل الدراسي:

تمت المجانسة بين تلاميذ المجموعات الأربعة في مستوى التحصيل الدراسي اعتمادًا على مجموع الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في المواد الدراسيَّة (الحساب – اللغة العربيَّة) التي تدرَّس خلال العام الدراسي، كما تتضح في نتيجة آخر العام.

وجدول (٣) يوضِّح دلالة الفروق بين مجموعات الدِّراسَة.

جدول (٣)

قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبيَّة والضابطة في متَغيِّر مستوى التحصيل الدراسي. (ن = ٤٠)

المتَغيِّرات	اسم المجموعة	عدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
اللغة العربيَّة	تجريبيَّة أولى ضابطة أولى	٦ ٦	٦.٨٣ ٦.١٧	٤١.٠٠ ٣٧.٠٠	٠.٣٢١	غير دالَّة
	تجريبيَّة ثانية ضابطة ثانية	١٤ ١٤	١٠.٥٧ ١٨.٤٣	١٤٨.٠٠ ٢٥٨.٠٠	٢.٥٣	غير دالَّة
الحساب	تجريبيَّة أولى ضابطة أولى	٦ ٦	٧.٦٧ ٥.٣٣	٤١.٠٠ ٣٧.٠٠	١.١٢٣	غير دالَّة
	تجريبيَّة ثانية ضابطة ثانية	١٤ ١٤	١٣.٤٦ ١٥.٥٤	١٨٨.٥ ٢١٧.٥	٠.٦٧	غير دالَّة

يتَّضح من جدول (٣) عدم وجود فروق بين المجموعات التجريبيَّة الأولى والضابطة الأولى في (اللغة العربيَّة والحساب)، ولا توجد أيضًا فروق بين المجموعة التجريبيَّة الثانية والضابطة الثانية في كل من (اللغة العربيَّة والحساب)، مما يدل على تجانس المجموعات في متَغيِّر التحصيل الدراسي.

وتشير (رمزيَّة الغريب، ١٩٧٧، ص ١٣) إلى أن التحصيل الدراسي يفيد في الحصول على معلومات وصفيَّة تبين مدَى ما حصَّله التلميذ من خبرة معيَّنة بطريقة مباشرة.

٢- الصف الدراسي:

اعتمد الباحث على مستوى الصف الدراسي كمتَغيِّر، خاصة أن العمر الزمني يقترن اطِّراده عامًا بعد آخر بالخبرات التربويَّة التي تتهيأ للتلميذ في سنوات أعماره المتتالية (**صلاح الدين علام، ١٩٩٣:٢١٠**).

٣- الجنس:

أكَّدت معظم البحوث والدراسات عدم وجود فروق بين الجنسين بالنسبة لصُعُوبات التَعَلُّم، لذا ارتأى الباحث تساوي جنسَي مجموعة الدِّراسَة التجريبيَّة (ذكور/ إناث)، مع الأخذ في الاعتبار أنه لا توجد فروق بين الجنسين، مع مراعاة ضبط جميع المتَغيِّرات المقيسة في الدِّراسَة التي تعرضت لها أفراد العيِّنة لتحقيق التجانس المطلوب.

٤- السِّنّ:

تم اختيار أفراد عيِّنة الدِّراسَة الحاليَّة من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم الزمنيَّة ما بين (٩: ١١) سنة، استنادًا إلى ما تؤكِّده البحوث والدراسات من أن بداية سن العاشرة تزداد فيه قدرة التلميذ على الانتباه والفهم، كما تتضح قدرته على التذكر والإدراك والتفكير الاستدلالي، والجدول (٤) يوضِّح متوسطات درجات أفراد مجموعات الدِّراسَة في متَغيِّر العمر الزمني.

جدول (٤)

قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبيَّة والضابطة في متَغيِّر العمر الزمني. (ن = ٤٠)

اسم المتغيِّر	اسم المجموعة		عدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	ذوو صُعُوبات اجتماعيَّة انفعاليَّة S.E.P	تجريبيّة أولى	٦	٠.٨٣	٣٥.٠٠	٠.٧٣	غير دالَّة
		ضابطة أولى	٦	٦.٤٢	٤٣.٠٠		
	ذوو صُعُوبات أكاديمية ولديهم صُعُوبات اجتماعيَّة وانفعاليَّة (S.E.P+LD)	تجريبيّة ثانية	١٤	١٥.٨٦	٢٢٢.٠٠	٠.٩٢٤	غير دالَّة
		ضابطة ثانية	١٤	١٣.١٤	١٨٤.٠٠		

يتَّضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق بين المجموعات التجريبيَّة والمجموعات الضابطة في متَغيِّر العمر الزمني، مما يدل على تجانس المجموعات.

٥- الذكاء:

يعتبر الذكاء متَغيِّرًا هامًّا يجب ضبطه بالنسبة لمجال صُعُوبات التَعَلُّم الأكاديميَّة والمعرفيّة، والاجتماعيَّة الانفعاليَّة، ويشير (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٦)، إلا أن من أهم أهداف ضبط نسبة الذكاء:-

أ- استبعاد التلاميذ المعاقين عقليًّا (أقل من ٧٠)، وكذلك المتفوِّقين عقليًّا (أكثر من ١٤٠)، وقد تراوح العمر العقلي لأفراد عينتَي الدِّراسَة ما بين (٩٠-١١٠) طبقًا لمقياس الذكاء المستخدم في الدِّراسَة الحاليَّة.

وقد قام الباحث بحساب قيم (z) لدلالة الفروق بين مجموعات الدِّراسَة التجريبيَّة والضابطة في متَغيِّر مستوى الذكاء.

جدول (٥)

قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبيَّة والضابطة في متَغيِّر مستوى الذكاء. (ن = ٤٠)

اسم المتغيِّر	اسم المجموعة		عدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مستوى الذكاء	ذوو صُعُوبات اجتماعيَّة انفعاليَّة S.E.P	تجريبيّة أولى	٦	٦.٥٨	٣٩.٥٠	- ٠.٨١	غير دالَّة
		ضابطة أولى	٦	٦.٤٢	٣٨.٥		
	ذوو صُعُوبات أكاديميَّة ولديهم صُعُوبات اجتماعيَّة وانفعاليَّة (S.E.P+LD)	تجريبيّة ثانية	١٤	١٢.٠٧	١٦٩.٠٠	- ١.٥٨	غير دالَّة
		ضابطة ثانية	١٤	١٦.٩٣	٢٣٧.٠٠		

ويتَّضح من جدول (٥) عدم وجود فروق بين مجموعات الدِّراسَة في متَغيِّر الذكاء، مما يدل على تجانس المجموعات التجريبيَّة والضابطة في متَغيِّر مستوى الذكاء.

ب- مراعاة تقارب نسبة الذكاء بين المجموعات العمريَّة للدراسة الحاليَّة نظرًا لتأثيرها في الأداء على اختبارات الدِّراسَة وبالتالي في صحة تفسير النتائج، ولذلك قام الباحث بمجانسة أفراد مجموعات الدِّراسَة بالنسبة لعامل الذكاء باستخدام اختبار (عَيْنِ شَمْسٍ) للذكاء الابتدائي (إعداد عبد العزيز القوصي وآخرين (١٩٧٤).

٦- المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة:

قام الباحث بمجانسة أفراد العيِّنة المستخدمة في الدِّراسَة (التجريبيَّة والضابطة) من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، حيث أشارت دراسات عديدة، كدراسة (فيوليت فؤاد، ١٩٧٩)، ودراسة (بولا ليتنين وآخرين، ١٩٩٤) إلى أن

المستويات الاجتماعيَّة الاقتصاديَّة للأسرة الغنيَّة بالحوافز ومثيرات النشاط تساهم في تلبية المتطلبات الأساسيَّة التي تساعد على رفع مستوى تحصيل التلاميذ الدراسي.

كما أكَّدت دراسة (شيلي وآخرين، ١٩٨٨) على وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين الحالة الاجتماعيَّة الاقتصاديَّة، والتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم.

ويشير (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٥) إلى تأثير وأهميَّة العوامل البيئيَّة في حياة الفرد، حيث يُجمِع علماء النفس على أن لهذه العوامل تأثيرات كبيرة على الجوانب الجسميَّة والعقليَّة والانفعاليَّة والاجتماعيَّة للفرد.

- ولذلك قام الباحث بضبط متَغيِّر المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة بين مجموعات الدِّراسَة، وذلك بحساب قيمة (Z) لدلالة الفروق بين مجموعات الدِّراسَة، حيث تراوح المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأفراد العيِّنة ما بين (٩٧ - ١٢٠) وهم من الطبقات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة دون المتوسط. والجدول رقم (٦) يوضِّح دلالة الفروق بين مجموعات الدِّراسَة.

جدول (٦)

قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات الدِّراسَة التجريبيَّة والضابطة في متَغيِّر مستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. (ن = ٤٠)

اسم المتَغيِّر	اسم المجموعة		عدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة	ذوو صُعُوبات اجتماعيَّة انفعاليَّة S.E.P	تجريبيّة أولى	٦	٦.٩٢	٤١.٥	– ٠.٤٠	غير دالَّة
		ضابطة أولى	٦	٦.٠٨	٣٦.٥		
	ذوو صُعُوبات أكاديمية ولديهم صُعُوبات اجتماعيَّة وانفعاليَّة (S.E.P+LD)	تجريبيّة ثانية	١٤	١٢.٨٦	– ١٨٠	– ١.٠٦	غير دالَّة
		ضابطة ثانية	١٤	١٦.١٤	– ٢٦٦		

يتَّضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق بين المجموعتين: التجريبيَّة الأولى، والضابطة الأولى في متَغيِّر مستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، كما لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبيَّة الثانية، والضابطة الثانية في متَغيِّر المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

٧- الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة:

قام الباحث بمجانسة أفراد العيِّنة المستخدمة في الدِّراسَة (التجريبيَّة والضابطة) من حيث الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة عن طريق حساب قيمة (Z) لدلالة الفروق بين المجموعات الأربع لدرجات التلاميذ على مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. (تقدير المعلم).

جدول (٧)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين تلاميذ المجموعات التجريبيَّة والضابطة على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة /الانفعاليَّة في القياس القَبْلي.

(ن = ٤٠)

اسم المتغيّر	اسم المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صُعُوبات في المهارات الاجتماعيَّة	تجريبيَّة أولى	٦	٣.٨٣	٤٨.٥	1.53	غير دالَّة
	ضابطة أولى	٦	٩.٨	٢٩.٥		
	تجريبيَّة ثانية	١٤	١٣.٥	١٨٩	٥.٢	غير دالَّة
	ضابطة ثانية	١٤	١٥.٥	٢١٧		
الصُعُوبات الانفعاليَّة	تجريبيَّة أولى	٦	٩.٠٨	٥٤.٥	٢.٤٩	غير دالَّة
	ضابطة أولى	٦	٣.٩٢	٢٤		
	تجريبيَّة ثانية	١٤	١٤.٩٦	٢٠٩.٥	٠.٧٦	غير دالَّة
	ضابطة ثانية	١٤	١٤.٠٤	١٩٦.٥		
صُعُوبات في التفاعل الاجتماعي	تجريبيَّة أولى	٦	٨.٢٥	٤٩.٥	١.٦٩	غير دالَّة
	ضابطة أولى	٦	٤.٧٥	٢٨.٥		
	تجريبيَّة ثانية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥	٠١.٦٣	غير دالَّة
	ضابطة ثانية	١٤	١٥.٢٥	٢١٣.٥		
صُعُوبات في دعم العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة	تجريبيَّة أولى	٦	٧.٤٢	٤٤.٥	-٠.٨٩	غير دالَّة
	ضابطة أولى	٦	٥.٥٨	٥.٥٨		
	تجريبيَّة ثانية	١٤	١٦.٢٥	٢٢٧.٥	٤.٢٠	غير دالَّة
	ضابطة ثانية	١٤	١٢.٧٥	١٧٨.٥		
صُعُوبات في الدافعيَّة للإنجاز	تجريبيَّة أولى	٦	٧	٤٢	١.٠٦	غير دالَّة
	ضابطة أولى	٦	٦	٣٦		
	تجريبيَّة ثانية	١٤	١٥.٥٧	٢١٨	٠.٤٩	غير دالَّة
	ضابطة ثانية	١٤	١٣.٤٣	١٨٨		
الدرجة الكليَّة	تجريبيَّة أولى	٦	٨.٥	٥١	- ٠.٦٩	غير دالَّة
	ضابطة أولى	٦	٤.٥	٢٧		
	تجريبيَّة ثانية	١٤	١٥.١٨	٢١٢.٥	٠.٧٨	غير دالَّة
	ضابطة ثانية	١٤	١٣.٨٢	١٩٣.٥		

يتَّضح من جدول (٧) أن قيمة (Z) غير دالَّة لأي بُعْدٍ من أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة (تقدير المعلم)، والتي تتمثل في صُعُوبات في المهارات الاجتماعيَّة والصُعُوبات الانفعاليَّة، والصُعُوبات في التفاعل الاجتماعي، وتكوين الصدقات، وصُعُوبات في العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة، وصُعُوبات في الدافعيَّة للإنجاز، والدرجة الكليَّة للمقياس.

***

ثانيًا: الأدوات المستخدمة في الدِّراسَة:

استخدم الباحث في الدِّراسَة الحاليَّة عدة أدوات تضمنت:

١- اختبار (عَيْنِ شَمْسٍ) للذكاء الابتدائي. (إعداد عبد العزيز القوصي، هدى برادة، حامد عبد السلام زهران، ١٩٧٤).

٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصريَّة (إعداد عبد العزيز الشخص ١٩٩٥).

٣- مقياس صُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة – الانفعاليَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة. (إعداد الباحث).

٤- برنامج تدريبي/ لعلاج صُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة. (إعداد الباحث).

ويعرض الباحث فيما يلي لكل من هذه الأدوات بشيء من التفصيل.

(١) اختبار (عَيْن شَمْسٍ) للذكاء الابتدائي:-

إعداد عبد العزيز القوصي، هدى برادة، حامد زهران (١٩٧٤).

تم تقنين الاختبار على عيِّنات من تلاميذ المرحلتين الابتدائيَّة والإعداديَّة في كل من القاهرة والإسكندريَّة والوجه القَبْلي والبحري، وقد مرَّ الاختبار بمراحل متعدِّدة، ويتكون في وضعه الراهن من (٦٠) سؤالًا، وهو يحاول أن يقيس عيِّنات مختلفة من الوظائف العقليَّة من خلال ثلاثة أنواع من المواقف، هي:

- **مواقف لفظيَّة**
- **مواقف عديَّة**
- **مواقف تتناول الأشكال المرسومة.**

وللاختبار جدول معايير للأعمار العقليَّة تبدأ من (٦) وحتى (١٧) سنة.

• صدق الاختبار:

اختار الباحث هذا الاختبار لأنه يتمتع بدرجة صدق وثبات عالية، وقد قام الباحث بتعديل بعض بنود الاختبار لتتوافق مع المتغيرات الاجتماعيَّة :

السؤال رقم (٣٥) تم تعديل العبارة (صنايعي كسب ٥٢ قرشًا) إلى (صنايعي كسب ٥٢جنيهًا)، والعبارة: (وكان يدفعون له ٨ قروش) إلى (وكانوا يدفعون له ٨جنيهات)، والسؤال رقم (٤١) تم تعديل العبارة: (لو فرضنا أن البوستة تأخذ ٢٠مليمًا) إلى (لو فرضنا أن مكتب البريد يأخذ ٢جنيه)، والعبارة (وتأخذ ٥مليمات عن ربع كيلو) إلى (وتأخذ ٥٠قرشًا عن كل ربع كيلو).

وقد عرض الباحث هذه التعديلات على بعض خبراء علم النفس لتحديد مناسبة

هذه التعديلات، ثم قام الباحث بحساب معامل صدق الاختبار بطرق مختلفة أهمها: حساب معامل الارتباط بين نتائج الاختبار، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، وذلك باستخدام معامل (بيرسون)، وتم حساب معامل الارتباط بين الاختبارين، وأظهرت معاملات الارتباط (٠.٨٨) بين نتائج الاختبارين.

• ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفيَّة، وباستخدام معامل (ألفا - كرونباخ)، وجاء معامل الثبات مرتفعًا (٠.٩١)، وقد روعي في اختبار أسئلة الاختبار أن تكون متدرجة في الصعوبة بالنسبة للأطفال المصريين، وروعي في هذا التدريج بعض المبادئ النفسيَّة، كما روعي بعض مبادئ الإحصاء المعروفة في تدريج أسئلة الاختبار.

ويتكون الاختبار من (٦٠) سؤالًا، بالإضافة إلى ستة أسئلة تمهيديَّة في بداية الاختبار موضوعة ليألف التلاميذ أسئلة الاختبار، ولا تدخل ضمن درجات الاختبار، فهي للشرح والتدريب والتمهيد فقط، وكل سؤال يجيب عنه التلميذ إجابة صحيحة كاملة يأخذ درجة واحدة، وهو اختبار جمعي، وله زمن محدَّد مدَّته (٦٠) دقيقة، أي ساعة كاملة، بالإضافة إلى الوقت اللازم لشرح التعليمات والأسئلة التمهيديَّة.

تم اختيار هذا الاختبار لأنه يتمتع بدرجة صدق وثبات عالية، بالإضافة إلى أنه يطبَّق بطريقة جماعيَّة، وهذا يوفر الوقت والجهد، وقد قام الباحث بتعديل بعض بنود الاختبار لتتوافق مع أفراد العيِّنة المستخدمة في الدِّراسَة الحاليَّة.

* * *

(٢) مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصريَّة:

إعداد عبد العزيز الشخص (١٩٩٥)

تؤدِّي العوامل البيئيَّة دورًا هامًّا في حياة الفرد، وتعدُّ الأسرة على رأس هذه العوامل، فهي تؤثر في حياة الفرد الدراسيَّة والمهنيَّة، فالطفل يكتسب منها أساليب استجاباته وسلوكياته ونظامه المفاهيمي أثناء تعامله مع الآخرين، وإذا كانت مقاييس التحصيل الدراسي للتلاميذ ومستوى الذكاء والاتجاهات والميول تزودنا بفهم أفضل للتلميذ، فإن معرفة وضع الأسرة الاجتماعي الاقتصادي لا يقل أهميَّة في دلالته على هذه العوامل.

أما عن المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وعلاقته بصُعُوبات التَعَلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة: فتشير معظم البحوث والدراسات إلى أنه كلما توفَّرت المثيرات البيئيَّة والخبرات التربويَّة والتعزيزات الموجبة كان ذلك أدعى إلى حفز قدرات التلميذ وإمكاناته وطاقاته، وزيادة تحصيله في المواد الدراسيَّة المختلفة.

ومن هنا ارتأى الباحث أنه من الأفضل ضبط متَغيِّر المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة في عيِّنة الدِّراسَة الحاليَّة، وكانت العيِّنة من المستوى الاجتماعي والاقتصادي (دون المتوسط).

ويتضمن المقياس سبع مستويات اجتماعيَّة اقتصاديَّة كما يلي:-

(منخفض جدًّا - منخفض - دون متوسط - متوسط - فوق المتوسط - مرتفع - مرتفع جدًّا).

ويعتمد المقياس في تحديد هذه المستويات على خمسة متَغيِّرات، هي:-

(متوسط دخل الفرد في الشهر - مستوى تعليم الأب - ووظيفته - مستوى تعليم ربة الأسرة – ووظيفتها).

ويتضمن هذا المقياس تصنيفًا للمتَغيِّرات السابقة، كما يلي: -

(أ) بُعد الدخل: ويتضمن سبعة مستويات.

(ب) بُعد الوظيفة: ويتضمن تسعة مستويات.

(ج) بُعد التعليم: ويتضمن ثمانية مستويات.

كما يعتمد المقياس في تحديد المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة على مؤشرات يتفق عليها لتحديد هذه المستويات، وتم التعبير عنها في صورة أرقام، وذلك وفقًا للمعادلة الآتية:

[ص = ٢.٢٥٩ + (١.٠١٦) س١ + (٠.٨٨٦) س٢ + (٠.٦٦٢) س٣].

مع التقريب لرقم عشري واحد، ثم ضرب النتائج × ١٠ (أي ص × ١٠).

حيث تعبر (ص): عن المستوى الاجتماعي و الاقتصادي المطلوب.

- معامل انحدار البُعد الأول: (١.٠١٦)، مقدار ثابت: (٢.٢٥٩).

- معامل انحدار البُعد الثاني: (٠.٨٨٦)

- معامل انحدار البُعد الثالث:) ٠.٦٢٢)

س١: درجة مستوى تعليم الأب.

س٢: درجة وظيفة الأب.

س ٣: درجة متوسط دخل الفرد في الشهر.

وقد تم تطبيق هذه المعادلة على حالات العيِّنة الكليَّة في الدِّراسَة الحاليَّة، وتم توزيعها على المستويات الاقتصاديَّة كالتالي:

المستوى	مدى الدرجات
منخفض جداً	٤٨- ٧٢
منخفض	٧٣- ٩٦
دون المتوسط	٩٧- ١٢٠
المتوسط	١٢١- ١٤٤
فوق المتوسط	١٤٥- ١٦٨
مرتفع	١٦٩- ١٩٢
مرتفع جدا	١٩٣- ٢١٦

* * *

الفصل الخامس

النتائج وتفسيرها

- نتائج الفرض الأول، وتفسيرها
- نتائج الفرض الثاني، وتفسيرها
- نتائج الفرض الثالث، وتفسيرها
- نتائج الفرض الرابع، وتفسيرها
- نتائج الفرض الخامس، وتفسيرها
- نتائج الفرض السادس، وتفسيرها
- نتائج الفرض السابع، وتفسيرها
- نتائج الفرض الثامن، وتفسيرها
- نتائج الفرض التاسع، وتفسيرها
- نتائج الفرض العاشر، وتفسيرها
- نتائج الفرض الحادي عشر، وتفسيرها
- نتائج الفرض الثاني عشر، وتفسيرها
- نتائج الفرض الثالث عشر، وتفسيرها
- خلاصة، وتفسير النتائج

الفصل الخامس

النتائج وتفسيرها

مقدمة:

يعرض الباحث في هذا الفصل نتائج الدِّراسَة، ويتم التعليق عليها في ضوء الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة، وكذلك ملاحظات الباحث. ويلي ذلك خلاصة عامة لنتائج الدِّراسَة، مع تقديم المقترحات البحثيَّة والتوصيات التطبيقيَّة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدِّراسَة الحاليَّة.

وللتحقُّقِ من فروض الدِّراسَة لجأ الباحث إلى الإحصاء اللابارمتري لتحليل البيانات، وذلك لصغر حجم العيِّنة، وعدم توزيع الدرجات توزيعًا اعتداليًّا، حيث قام بإجراء التحليلات الإحصائيَّة باستخدام حزمة البرامج الإحصائيَّة (SPSS)، وذلك على النحو التالي:

- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات بالنسبة للمجموعات المرتبطة.
- اختبار مان ويتني (Mann Witney test) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات بالنسبة للمجموعات المستقلة.

• نتائج الفرض الأول، وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه (توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى من ذوي صُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، ومتوسطات درجات أقرانهم من تلاميذ المجموعة الضابطة الأولى بعد تطبيق

البرنامج في اتجاه المجموعة الضابطة الأولى، وذلك على جميع أبعاد مقياس صُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة المستخدم في الدِّراسَة الحاليَّة). وللتحقُّقِ من هذا الفرض قام الباحث الحالي باستخدام اختبار (مان ويتني) اللابارمتري لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيَّة الأولى، والضابطة الأولى بعد تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبيَّة الأولى، وذلك على أبعاد مقياس صُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

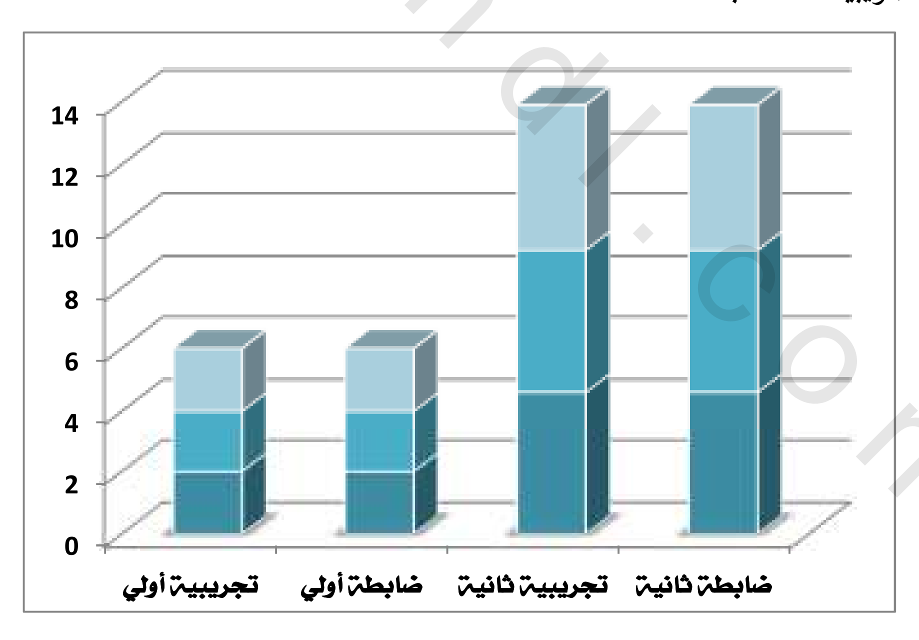
جدول (٨)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة الأولى ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة الأولى بعد تطبيق البرنامج مباشرة، على أبعاد مقياس صُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة (ن =١٢).

اسم المتغيّر	اسم المجموعة	عدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صُعُوبات في المهارات الاجتماعيَّة	تجريبيَّة أولى	٦	٣.٨٣	- ٢٣.٠٠	- ٢.٦٠	(٠.٠١)
	ضابطة أولى	٦	٩.١٧	- ٥٥.٠٠		
الصُعُوبات الانفعاليَّة	تجريبيَّة أولى	٦	٤.٠٠	٢٤.٠٠	- ٢.٤	(٠.٠٥)
	ضابطة أولى	٦	٩.٠٠	٥٤.٠٠		
صُعُوبات في التفاعل الاجتماعي	تجريبيَّة أولى	٦	٣.٦٧	٢٢.٠٠	٢.٨٠	(٠.٠١)
	ضابطة أولى	٦	٩.٣٣	٥٦.٠٠		
صُعُوبات في دعم العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة	تجريبيَّة أولى	٦	٤.٤٢	٢٦.٥	-٢.٠٢	(٠.٠٥)
	ضابطة أولى	٦	٨.٥٨	٥١.٥		
صُعُوبات في الدافعيَّة للإنجاز	تجريبيَّة أولى	٦	- ٣.٠٠	- ١٨.٠٠	٢.٧	(٠.٠١)
	ضابطة أولى	٦	٩.٠٠	٥٤.٠٠		
الدرجة الكليَّة	تجريبيَّة أولى	٦	٣.٥	٢١	- ٢.٩	(٠.٠١)
	ضابطة أولى	٦	٩.٥	٢٧		

يتَّضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا في كل من بُعدي الصُعُوبات في المهارات الاجتماعيَّة، والدافعيَّة للإنجاز، والدرجة الكليَّة للمقياس دالَّة عند مستوى (٠.٠١)، بينما كانت الصُعُوبات الانفعاليَّة والصُعُوبات في العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة دالَّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح أفراد المجموعة الضابطة الأولى، لأن درجاتهم كانت مرتفعة على مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، بينما انخفضت درجات المجموعة التجريبيَّة الأولى.

ويتَّضح من نتائج الدِّراسَة أن المجموعات (التجريبيَّة الأولى - الضابطة الأولى) ظهرت بصورة مستقلة، وبنسبة حوالي (٣٠) ٪ من إجمالي مجموع العيِّنة الكليَّة، بينما كانت حجم انتشار المجموعات (التجريبيَّة الثانية- الضابطة الثانية) حوالي (٧٠)٪، والشكل رقم (٣) يوضِّح حجم انتشار العيِّنة الكليَّة للمجموعات (التجريبيَّة – الضابطة).



ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء المهارات الاجتماعيَّة والصُعُوبات الانفعاليَّة والتفاعل الاجتماعي، وتكوين الصداقات والعلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة، والدافعيَّة ومن ناحية أخري الفنِّيات والاستراتيجيات والخبرات–للإنجاز من ناحية والممارسات المتضمنة في برنامج التدخل العلاجيّ المستخدم في الدِّراسَة للتخفيف من حدَّة الصُعُوبات الاجتماعيَّة/ الانفعاليَّة. حيث إن هؤلاء التلاميذ يظهرون بعض الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة عن أقرانهم من العاديين، إذ اتضح أنهم أقل توافقًا، وأقل قبولًا اجتماعيًّا، وأقل قدرة على التركيز، ونقص الانتباه، ومحدودة المثابرة، وأقل دافعيَّة للإنجاز عندما يواجهون موضوعات دراسيَّة صعبة، كما أنهم يظهرون في سلوكياتهم التمرُّد ومحدوديَّة المهارات الاجتماعيَّة، وانخفاض مفهوم الذات لديهم.

ومن هنا نخشى على هؤلاء الأطفال من هذه الفئة أن تزداد صُعُوبات التَعَلُّم لديهم وينخفض مستوى تحصيلهم الدراسي.

- **ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من:**

(فتحي الزيات ١٩٨٩، وتيسير مفلح الكوافحة، وريد ديفينباخ ١٩٩١ Read Dieffenbach)، ومحمد المرشدي ١٩٩٣، وأحمد عواد، ومسعد ربيع ١٩٩٥).

وكانت من أهم نتائجها الكشف عن أهم العوامل المسبِّبة لصُعُوبات التَعَلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.

وأكَّدت نتائج الدراسات والبحوث على أن إهمال مشكلة التلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم دون علاج يؤدِّي إلى عواقب وخيمة، من حيث إنه يعوق التَعَلُّم لدى هؤلاء التلاميذ، كما يؤدِّي إلى العديد من الضغوط الماديَّة والنفسيَّة والتربويَّة

والاجتماعيَّة على الوالدين لهؤلاء التلاميذ.

وتعدُّ هذه النتيجة أمرًا طبيعيًّا في ضوء عوائد ونتائج اشتراك وانتظام التلاميذ في جلسات البرنامج المعرفيّ/ السُّلوكيّ، حيث كانت الفنِّيات المستخدمة في البرنامج ذات معنى أو مغزًى في حياة هؤلاء التلاميذ في جعلهم أكثر حرصًا ووعيًا للاستفادة من فنِّيات البرنامج المستخدم في الدِّراسَة الحاليَّة مع أفراد المجموعة التجريبيَّة، في محاولة التخفيف من حدَّة الصُعُوبات الاجتماعيَّة / الانفعاليَّة كأحد العوامل المسبِّبة لصُعُوبات التَعَلُّم.

هذا إلى جانب أن البرنامج المعرفيّ/ السُّلوكيّ المستخدم في الدِّراسَة الحاليَّة قد أثبت فاعليته وجدواه في توفير الخبرات والمهارات الاجتماعيَّة .

وتوجيه انتباه التلاميذ نحو بعض القيم والمعارف والمعلومات ذات الصلة بموضوع الدرس التي تعمل على تعديل السلوك الخاطئ، بحيث يكون أكثر توافقًا وتقبُّلًا من الآخرين، سواء من الزملاء أو المعلمين أو الوالدين.

وهذا بدوره يؤدِّي إلى مساعدة التلاميذ في فهم الدروس وتحصيلهم الدراسيِّ، ويقلِّل صُعُوبات التَعَلُّم لدى التلاميذ.

وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (أنور الشرقاوي ١٩٨٣)، والتي وجد أن من أهمها الخلافات الأسريَّة، وعدم التعاون بين البيت والمدرسة، ودراسة (هنري روبسون ١٩٨٧: Henry Robison) التي أشارت إلى فاعليَّة البرنامج المعرفيّ / السُّلوكيّ، باستخدام أسلوب بناء الذات، وإعطاء التعليمات الذاتيَّة للفرد نفسه، ودراسة (أحمد عواد ١٩٨٨) والتي أكَّدت على فاعليَّة برنامج تدريبي

لعلاج بعض صُعُوبات التَعَلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، و دراسة (سارة أليشن ١٩٨٩ - Sarah Alaisan) والتي أكَّدت على فاعليَّة برنامج تربوي للآباء وأبناءهم المقيدين في إحدي مراكز صُعُوبات التَعَلُّم.كما أشارت (دراسة فرجينا كيلي ١٩٩٠ Verginia Kelly) على أهميَّة الدور الحيوي في التعاون بين التلاميذ والوالدين؛ مما أدَّى إلى اكتساب بعض المهارات الاجتماعيَّة التي تعمل على خفض صُعُوبات التَعَلُّم، كما أشار (أبو زيد سعيد الشويقي ١٩٩٠) في دراسته على أثر التفاعل بين التعزيز - الأسلوب المعرفيّ على التحصيل في الرياضيات، على أهميَّة نوع التعزيز (مدح/ نقد) في تحصيل التلاميذ.

وأشار (أحمد محمد المهدي١٩٩٠) في دراسته على أهميَّة تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال، حيث أدَّى البرنامج إلى تحسن ملحوظ في تنمية المهارات الاجتماعيَّة وتحسين التواصل اللفظي. ودراسة (جلوريا ماكو ١٩٩- Gloria Maccow) التي كشفت عن معلومات وبيانات تساعد في تصميم البرامج العلاجيّة لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم.

وقد أدَّى البرنامج العلاجيّ إلى تحسن ملحوظ في تنمية مفهوم الذات، والتوافق الاجتماعي، والدافعيَّة للإنجاز.

وعن أهميَّة نتائج البرامج المعرفيّة/ السُّلوكيّة التي تتفق مع نتائج الدِّراسَة الحاليَّة، فأهمها:

دراسة (آدم اسكوت ١٩٩٨، Adm Scott) الذي أكَّد على فاعليَّة برنامج لحلِّ مشكلات الإدراك الاجتماعي للتلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم، أدَّى البرنامج

إلى تحسن ملحوظ في تنمية الإدراك الاجتماعي للأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم. ومن ثَمَّ فقد اتفقت نتائج البحوث والدراسات السابقة في جملتها على فاعليَّة وجدوى البرامج العلاجيّة والإرشاديَّة والتدريبيَّة والتربويَّة والتنمويَّة في الكشف عن المشكلات الاجتماعيَّة الشخصيَّة الخاصة بالتلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم، والذي ساعد كثيرًا في التعرف على العوامل المسبِّبة لصُعُوبات التَعَلُّم، ومحاولة تشخيصها وعلاجها في ضوء الفنِّيات المستخدمة في البرنامج والسابق ذكرها، **وبناءًا على ذلك تحقق الفرض الأول.**

***

- **نتائج الفرض الثاني، وتفسيرها:**

(توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة الأولى (S.E.P) قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج، على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لصالح القياس القَبْلي).

وللتحقُّقِ من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) اللابارامتري لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة الأولى قبل وبعد تطبيق البرنامج، وذلك على أبعاد مقياس الصُعُوبات. والجدول (٩) يوضِّح قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة الأولى قبل وبعد تطبيق البرنامج.

جدول رقم (٩)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى قبل وبعد تطبيق البرنامج. (ن = ٦)

اسم المتغيّر	اتجاه الفروق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صُعُوبات في المهارات الاجتماعيّة	سلبي	٦	٣.٠٠	١٨	- ٢.٠٢	(٠.٠١)
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
الصُعُوبات الانفعاليَّة	سلبي	٦	٣.٥	٢١	- ٢.٢٢	(٠.٠١)
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
صُعُوبات في الحس الاجتماعي	سلبي	٦	٣.٠٠	٢١	٢.٠٤	(٠.٠١)
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠		
صُعُوبات في دعم العلاقات الأسريّة والمدرسيّة	سلبي	٥	٣.٨٠	١٩.٠٠	- ١.٧٤	(٠.٠١)
	إيجابي	١	٢.٠٠	٢.٠٠		
صُعُوبات في الدافعيّة للإنجاز	سلبي	٦	٣.٥	٢١	٢.٢	(٠.٠١)
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
الدرجة الكليّة	سلبي	٦	٣.٥	٢١	٢.٠١	(٠.٠١)
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠		

يتَّضح من جدول (٩) وجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى (S.E.P.) قبل وبعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة وعلى الدرجة الكليَّة للمقياس، وذلك لصالح القياس القَبْلي وهنا يعني تحسن تلاميذ المجموعة التجريبيَّة على جميع أبعاد المقياس مما يؤدِّي إلى فاعليَّة البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعيَّة لدى أفراد المجموعة التجريبيَّة الأولى المشاركين في البرنامج.

وهذا يعني أن البرنامج المعرفيّ/ السُّلوكيّ قد أدَّى إلى تزويد تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى بالمعلومات والمعارف والمهارات التي كانت تنقصهم للتوافق

الشخصي والاجتماعي مع الآخرين.

وتتَّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (إدوارد ستيفانك ١٩٨٤، Edward Stefanek)، التي أشارت إلى التدريب على المهارات الاجتماعيَّة، ودراسة (هنري روبنسون ١٩٨٧ Henry Robinson) التي تشير إلى أهميَّة العلاج المعرفيّ السُّلوكيّ على التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم، ودراسة (أحمد محمد المهدي ١٩٩٠) والتي تؤكِّد على تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي،ودراسة (جون كرشنير ١٩٩٠John Kershner) التي توضِّح مفهوم الذات والتوافق الاجتماعي وعلاقتهما بالتنبؤ بنجاح العلاج مع الأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم.

حيث أكَّدوا على فاعليَّة تدريب الأطفال في المرحلة الابتدائيَّة في إكسابهم المهارات الاجتماعيَّة التي تزيد من قدرتهم على مواجهة الصُعُوبات الأكاديميَّة والاجتماعيَّة بصفة عامة وضبط مشكلات التوافق الشخصي للأطفال بصفة خاصة. فقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى فاعليَّة البرامج المقدمة للأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم في تغير سلوكهم وضبط انفعالاتهم وزيادة مشاركتهم ومساندتهم لبعضهم البعض. **وبذلك تتحقق صحَّة الفَرْض الثاني.**

❋❋❋

• نتائج الفرض الثالث، وتفسيرها:

(لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الأولى قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد

تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة).

وللتحقُّقِ من هذا الفرض قام الباحث باستخدام (اختبار ويلكوكسون) لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الأولى قبل وبعد تطبيق البرنامج، وذلك على أبعاد المقياس.

جدول (١٠)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الأولى في القياسَيْن القَبْلي والبَعدي على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. (ن =٦)

اسم المتَغيِّر	التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صُعُوبات في المهارات الاجتماعيَّة	سلبي	٢	١.٥٠	٣.٠٠	- ١.٣٤	غير دالَّة
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
الصُعُوبات الانفعاليَّة	سلبي	١	١.٥	١.٥	- ١.٢	غير دالَّة
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
صُعُوبات في الحس الاجتماعي	سلبي	١	٢.٠٠	٢.٠٠	-٠.٤٥	غير دالَّة
	إيجابي	١	١.٠٠	١.٠٠		
صُعُوبات في دعم العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة	سلبي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	- ١.١	غير دالَّة
	إيجابي	١	١.٠٠	١.٠٠		
صُعُوبات في الدافعيَّة للإنجاز	سلبي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.١١	غير دالَّة
	إيجابي	١	١.٠٠	١.٠٠		
الدرجة الكليَّة	سلبي	٢	١.٥	٣.٠٠	١.٠١	غير دالَّة
	إيجابي	١	٣.٠٠	٣.٠٠		

يتَّضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، وعلى الدرجة الكليَّة للمقياس بين القياسَيْنِ القَبْلي والبَعدي.

وهذا يعني أن المجموعة الضابطة ظلت ثابتة دون تغير يذكر بعد الانتهاء من

تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبيَّة، أي أنه لم يحدث تقدم لدى تلاميذ المجموعة الضابطة لعدم تعرُّضهم للبرنامج.

وبناءًا على ذلك تحقَّقت صحَّة الفَرْض الثالث.

وتؤكِّد نتائج هذا الفرض نتائج الفرض الثاني، فالمجموعة التجريبيَّة التي تعرضت لجلسات البرنامج العلاجيّ أظهرت فروقا دالَّة بين القياسَيْنِ (القَبْلي والبَعدي)، وحدث تحسن لدى أفرادها، ويرجع ذلك لتعرُّضها للبرنامج العلاجيّ، بينما المجموعة الضابطة لم تتعرَّض لجلسات البرنامج، فلم يحدث لها أي تحسن.

***

• نتائج الفرض الرابع، وتفسيرها:

(لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى في القياسَيْنِ البَعدي والتتبُّعي، وذلك على مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة).

وللتحقُّقِ من هذا الفرض قام الباحث باستخدام (اختبار ويلكوكسون) لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة الأولى في القياسَيْنِ بعد تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة، وذلك على جميع أبعاد المقياس. وجدول (١١) يوضِّح قيم (z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة الأولى وأثناء فترة المتابعة.

جدول (١١)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى في القياسَيْن البَعدي والمتابعة على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. (ن = ٦)

الأبعاد	التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صُعُوبات في المهارات الاجتماعيَّة	سلبي	٣	٢.٣٣	٧.٠٠	- ٠.٧٣	غير دالَّة
	إيجابي	١	٣.٠٠	٣.٠٠		
الصُعُوبات الانفعاليَّة	سلبي	٢	٢.٥	٥.٠٠	١.٠٧	غير دالَّة
	إيجابي	١	١.٠٠	١.٠٠		
صُعُوبات في الحس الاجتماعي	سلبي	٢	١.٥٠	٣.٠٠	٠.٦٥	غير دالَّة
	إيجابي	١	٣.٠٠	٣.٠٠		
صُعُوبات في دعم العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة	سلبي	٣	٢.٠٠	٦.٠٠	١.٦٠	غير دالَّة
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
صُعُوبات في الدافعيَّة للإنجاز	سلبي	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠	١.٨٠	غير دالَّة
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
الدرجة الكليَّة	سلبي	٣	٣.٠٠	٩.٠٠	١.٥٠	غير دالَّة
	إيجابي	١	١.٠٠	١.٠٠		

يتَّضح من جدول (١١) عدم وجود فروق على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، وعلى الدرجة الكليَّة للمقياس، بين القياسَيْنِ البَعدي والتتبُّعي، ويعني ذلك أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى بعد تطبيق البرنامج، وأثناء فترة المتابعة بعد تطبيق البرنامج بشهرين. وهذا يعني استمرار تحسن أفراد المجموعة التجريبيَّة الأولى في جميع أبعاد المقياس، سواء في المهارات الاجتماعيَّة، والتوافق الاجتماعي، وتكوين الصداقات، والدافعيَّة للإنجاز.

وبناءً على ذلك تحقَّقت صحَّة الفَرْض الرابع.

حيث لم توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة الأولى في القياسَيْنِ البَعدي والمتابعة، وذلك على مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

***

• نتائج الفرض الخامس، وتفسيرها:

(توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية من ذوي الصُعُوبات الأكاديميَّة ويعانون من صُعُوبات اجتماعيَّة وانفعاليَّة، ومتوسطات درجات أقرانهم من تلاميذ المجموعة الضابطة الثانية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة الضابطة الثانية، وذلك على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة).

وللتحقُّقِ من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (مان ويتني) اللابارامتري، لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيَّة الثانية، والضابطة الثانية بعد تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبيَّة الثانية، وذلك على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. وجدول (١٢) يوضِّح قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية، والمجموعة الضابطة الثانية بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

جدول (١٢)

قيم (Z) للدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية والضابطة الثانية بعد تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. (ن =٢٨)

اسم المتغيّر	اسم المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صُعُوبات في المهارات الاجتماعيَّة	التجريبيَّة الثانية	١٤	٧.٥٠	١٠٥	- ٤.٥٢	(٠.٠١)
	الضابطة الثانية	١٤	٢١.٥٠	٣٠١		
الصُعُوبات الانفعاليَّة	التجريبيَّة الثانية	١٤	٧.٧١	١٠٨	- ٤.٣٨	(٠.٠١)
	الضابطة الثانية	١٤	٢١.٢٩	٢٩٨		
صُعُوبات في التفاعل الاجتماعي	التجريبيَّة الثانية	١٤	٨.٤٣	١١٨	- ٣.٣٨	(٠.٠١)
	الضابطة الثانية	١٤	٢٠.٥٧	٢٨٨		
صُعُوبات في دعم العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة	التجريبيَّة الثانية	١٤	٨	١١٢	- ٣.٩٣	(٠.٠١)
	الضابطة الثانية	١٤	٢١	٢٩٤		
صُعُوبات في الدافعيَّة للإنجاز	التجريبيَّة الثانية	١٤	٨.٤٦	١١٨.٥	- ٣.٨٩	(٠.٠١)
	الضابطة الثانية	١٤	٢٠.٥٤	٢٨٧.٥		
الدرجة الكليَّة	التجريبيَّة الثانية	١٤	٧.٥	١٠٥	- ٤.٥٠	(٠.٠١)
	الضابطة الثانية	١٤	٢١.٥٠	٣٠١		

يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء جدول (١٢)، ويتَّضح أنه توجد فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١) على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، وعلى الدرجة الكليَّة للمقياس في القياس البَعدي، حيث كانت قيم (Z) للمجموعتين (٤.٥٢)، (٤.٣٨)، (– ٣.٣٨)، (٣.٩٣)، (٣.٨٩)، (– ٤.٥٠)، لكل من المهارات الاجتماعيَّة، والصُعُوبات الانفعاليَّة،

والصُعُوبات في التفاعل الاجتماعي، وتكوين الصداقات، والدافعيَّة للإنجاز، والعلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة، ويفسِّر الباحث هذه النتائج في ضوء الخبرات التربويَّة، والأنشطة المعرفيّة، والمفاهيم والمضامين، والمصاحبات النفسيَّة لمقياس

الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة من ناحية، والفنِّيات والطرائق والأساليب المتضمنة في البرنامج المعرفيّ / السُّلوكيّ المستخدم في الدِّراسَة من ناحية أخري.

والجدول (١٢) يوضِّح فاعليَّة وجدوى البرنامج في التقليل من حدَّة الصُعُوبات لدى تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية، والتي تعرَّضت للبرنامج المستخدم، مما جعلهم أكثر مرونة وفهمًا وحرصًا على الاستفادة الكاملة من فنِّيات البرنامج، وما تميز به من فنِّيات واستراتيجيات وخبرات تربويَّة مختلفة، إلى جانب قيام هؤلاء التلاميذ بعدد من السُّلوكيّات المقبولة اجتماعيًّا، بالإضافة إلى بعض المعارف والمعلومات والمهارات الاجتماعيَّة؛ مما يزيدهم من توافقهم الشخصي وتكوين مفهوم إيجابي للذات. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (برنارد وليم Bernard William ،١٩٩١)، و(السيد عبد الحميد سليمان ١٩٩٢)، و(شيرين أحمد دسوقي ١٩٩٨) و (عزة محمد سليمان ٢٠٠١).

حيث قارنوا بين المجموعة (المجموعات) التجريبيَّة بنظائرهم في المجموعة الضابطة، وأكَّدت النتائج فاعليَّة تدريب التلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم في تحسن مهاراتهم المعرفيّة والأكاديميَّة والاجتماعيَّة والانفعاليَّة. فقد وجدت فروق دالَّة بين تلاميذ المجموعات التجريبيَّة والضابطة بعد تقديم البرنامج لصالح أفراد المجموعات التجريبيَّة التي تلقت التدريب؛ مما يؤكِّد فاعليَّة البرامج العلاجيّة والتدريبيَّة والإرشاديَّة.

***

• نتائج الفرض السادس، وتفسيرها:

(أنه توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة الثانية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لصالح القياس القَبْلي).

وللتحقُّقِ من هذا الفرض قام الباحث باستخدام (اختبار ويلكوكسون) لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة الثانية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وذلك على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

جدول (١٣)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة الثانية في القياسَيْن القَبْلي والبَعدي على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. (ن = ١٤)

اسم المتَغيِّر	اتجاه فروق الرتب	العدد ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صُعُوبات في المهارات الاجتماعيَّة	سلبي	١٣	٨	١٠٤	- ٣.٢٤	(٠.٠١)
	إيجابي	١	١.٠٠	١.٠٠		
الصُعُوبات الانفعاليَّة	سلبي	١٤	٧.٥	١٠٥	- ٢.٥٩	(٠.٠١)
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
صُعُوبات في تكوين الصداقات	سلبي	١١	٦.٥٥	٧٢	- ٣.٣٠	(٠.٠١)
	إيجابي	١	٦.٠٠	٦.٠٠		
صُعُوبات العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة	سلبي	١٤	٧.٥	١٩.٠٠	٣.٣	(٠.٠١)
	إيجابي	٠.٠٠	٢.٠٠	١٠٥		
صُعُوبات في الدافعيَّة للإنجاز	سلبي	١٤	٧.٥	١٠٥	- ٣.٣٠	(٠.٠١)
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
الدرجة الكليَّة	سلبي	١٤	٧.٥	١٠٥	- ٣.٣٠	(٠.٠١)
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠		

يتَّضح من جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١) على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، وعلى الدرجة الكليَّة للمقياس بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة الثانية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية قبل تطبيق البرنامج، وهذا يعني تحسن تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة؛ مما يؤدِّي إلى خفض الصُعُوبات الاجتماعيَّة لدى هؤلاء التلاميذ.

وهذا يعني أن البرنامج العلاجيّ قد أدَّى إلى تزويد التلاميذ بالمعلومات التي كانت تنقصهم للتوافق الاجتماعي مع الآخرين بطريقة سليمة، وتحسين مهاراتهم الاجتماعيَّة؛ مما أدَّى إلى خفض الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، والذي ظهر من خلال انخفاض درجاتهم على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

وبناءًا على ذلك تحقَّقت صحَّة الفَرْض السادس من فروض الدِّراسَة على أنه توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة الثانية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لصالح القياس القَبْلي. وتتَّفق هذه النتيجة مع كل من (ديمرس ١٩٨١)، (جاتون وآخرون ١٩٨٢)، (فتحي الزيات ١٩٨٩)، (عبد النبي سلامة ١٩٩١)، (ديفيس سميث وآخرون ١٩٩١)، (جيري ١٩٩٣)، (سعيد إبراهيم ١٩٩٤)، (عزة محمد سليمان ٢٠٠١)، (إميل إسحق ٢٠٠٣)، حيث أكَّدوا على فاعليَّة البرامج العلاجيّة والتدريبيَّة في خفض المشكلات الاجتماعيَّة، والانفعاليَّة لدى تلاميذ المرحلة

الابتدائيَّة، فقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى تحسن سلوك الأطفال تحسنًا واضحًا، واكتسابهم المهارات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، حيث ظهر ذلك من خلال تقدير المعلمين واستجاباتهم على مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، والتي أظهرت فروقا دالَّة بين القياسَيْنِ القَبْلي والبَعدي لصالح القياس القَبْلي.

***

• نتائج الفرض السابع، وتفسيرها:

(لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الثانية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة).

وللتحقُّقِ من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ويلكوكسون) لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الثانية قبل وبعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

والجدول (١٤) يوضِّح قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ المجموعة الضابطة الثانية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

جدول (١٤)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الثانية في القياسَيْن القَبْلي والبَعدي على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. (ن = ١٤)

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صُعُوبات في المهارات الاجتماعيَّة	سلبي	٦	٦.٥٨	٣٩.٥٠	- ١.٢٣	غير دالَّة
	إيجابي	٤	٣.٨٨	١٥.٥		
الصُعُوبات الانفعاليَّة	سلبي	٣	٣.١٧	٩.٥٠	- ٠.٧٧	غير دالَّة
	إيجابي	٤	٤.٦٣	١٨.٥		
صُعُوبات في تكوين الصداقات	سلبي	٤	٤.٠٠	١٦.٠٠	- ٠.٢٨	غير دالَّة
	إيجابي	٤	٥.٠٠	٢٠.٠٠		
صُعُوبات في العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة	سلبي	٢	٣.٠٠	٦.٠٠	- ١.٣٦	غير دالَّة
	إيجابي	٥	٤.٤٠	٢٢.٠٠		
صُعُوبات في الدافعيَّة للإنجاز	سلبي	٣	٤.١٧	١٢.٥٠	- ٠.٢٦	غير دالَّة
	إيجابي	٤	٣.٨٨	١٥.٥٠		
الدرجة الكليَّة	سلبي	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠	- ٠.٧٩	غير دالَّة
	إيجابي	٧	٥.٤٣	٣٨.٠٠		

يتَّضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، وعلى الدرجة الكليَّة للمقياس بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الثانية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

وهذا يعني أن المجموعة الضابطة الثانية لم يحدث لها أي تغير يذكر، وذلك لعدم تعرُّضهم للبرنامج العلاجيّ.

وبناءًا على ذلك تحقَّقت صحَّة الفَرْض السابع (من أنه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الثانية قبل تطبيق

البرنامج، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على تلاميذ أفراد المجموعة التجريبيَّة الثانية، وعلى أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة).

وتؤكِّد نتائج هذا الفرض نتائج الفرض السادس، فتلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية التي تعرضت لجلسات البرنامج أظهروا فروقًا دالَّة بين القياسيين القَبْلي والبَعدي، بينما لم تظهر تلاميذ المجموعة الضابطة الثانية أي فروق بين القياسَيْنِ القَبْلي والبَعدي، ولم يحدث لديهم أي تحسن، ويرجع ذلك لعدم تعرُّضهم لنفس جلسات البرنامج.

***

• نتائج الفرض الثامن، وتفسيرها:

(لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية بعد تطبيق البرنامج مباشرة، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة).

وللتحقُّقِ من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ويلكوكسون) لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة، وذلك على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

والجدول (١٥) يوضِّح قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة.

جدول (١٥)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية في القياسيين البَعدي والتتبُّعي، على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. (ن =١٤)

الأبعاد	اتجاه الفروق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صُعُوبات في المهارات الاجتماعيَّة	سلبي	٦	٦.١٧	٣٧.٠٠	- ٠.٥٨	غير دالَّة
	إيجابي	٦	٦.٨٣	٤١.٠٠		
الصُعُوبات الانفعاليَّة	سلبي	٧	٥.٦٤	٣٩.٥٠	- ٠.٤٠	غير دالَّة
	إيجابي	٥	٧.٧٠	٣٨.٥٠		
صُعُوبات في تكوين الصداقات	سلبي	٤	٥.٧٥	٢٣.٠٠	- ٠.٦١	غير دالَّة
	إيجابي	٥	٤.٤٠	٢٢.٠٠		
صُعُوبات في العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة	سلبي	٥	٥.٤٠	٢٧.٠٠	- ٠.٥٣	غير دالَّة
	إيجابي	٦	٦.٥٠	٣٩.٠٠		
الدافعيَّة للإنجاز	سلبي	٧	٦.٧٩	٤٧.٥٠	- ٠.٦٧	غير دالَّة
	إيجابي	٥	٦.١٠	٣٠.٥٠		
الدرجة الكليَّة	سلبي	٧	٦.٨٦	٤٨.٠٠	- ٠.١٨	غير دالَّة
	إيجابي	٦	٧.١٧	٤٣.٠٠		

يتَّضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة وعلى الدرجة الكليَّة للمقياس بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية بعد تطبيق البرنامج، وبعد فترة المتابعة لمدة شهرين بعد تطبيق البرنامج.

وهذا يعني أن تأثير البرنامج العلاجيّ استمر لدى تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية حتى فترة المتابعة.

وبناءًا على ذلك تحقَّقت صحَّة الفَرْض الثامن: أنه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا

بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية بعد تطبيق البرنامج مباشرة، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة، على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

وتتَّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (صلاح عبد العظيم ١٩٩١)، (عبد النبي سلامة ١٩٩١)، (عفاف ممدوح سالم ١٩٩١)، (دافيس سميث وآخرون ١٩٩١)، (جيري ١٩٩٣)، (كريمان عويضة ١٩٩٤)، (شيرين الدسوقي ١٩٩٥)، (عزة محمد سليمان ٢٠٠١)، حيث أكَّدت نتائج هذه الدراسات على استمرار تأثير البرامج المقدمة للتلاميذ حتى فترة المتابعة الخاصة بكل برنامج، ومن ثَمَّ استمرار تحسن المهارات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة للتلاميذ ذوي الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة والأكاديميَّة.

***

• نتائج الفرض التاسع، وتفسيرها:

(لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى بعد تطبيق البرنامج مباشرة، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة).

وللتحقُّقِ من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ويلكوكسون) لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى بعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة، وذلك على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

والجدول (١٦) يوضِّح قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة.

جدول (١٦)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى في القياسَيْن البَعدي والتتبُّعي، على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

الأبعاد	اتجاه الفروق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صُعُوبات في المهارات الاجتماعيَّة	سلبي	٣	٢.٣٣	٧.٠٠	- ٠.٧٣	غير دالَّة
	إيجابي	١	٣.٠٠	٣.٠٠		
الصُعُوبات الانفعاليَّة	سلبي	٢	٢.٥	٥.٠٠	- ١.٧	غير دالَّة
	إيجابي	١	١.٠٠	١.٠٠		
صُعُوبات في تكوين الصداقات	سلبي	٢	١.٥٠	٣.٠٠	٠.١٦	غير دالَّة
	إيجابي	١	٣.٠٠	٣.٠٠		
صُعُوبات في العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة	سلبي	٣	٢.٠٠	٦.٠٠	- ١.٦٠	غير دالَّة
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
الدافعيَّة للإنجاز	سلبي	٤	٢.٥	١٠.٠٠	- ١.٨٠	غير دالَّة
	إيجابي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
الدرجة الكليَّة	سلبي	٣	٣.٠٠	٩.٠٠	-١.٤٠	غير دالَّة
	إيجابي	١	١.٠٠	١.٠٠		

يتَّضح من جدول رقم (١٦) عدم وجود فروق على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، وعلى الدرجة الكليَّة للمقياس بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة.

وبناءًا على ذلك تحقق صحَّة الفَرْض التاسع: أنه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى بعد تطبيق البرنامج

مباشرة، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة، على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

وتتَّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (صلاح عبد العظيم ١٩٩١)، (عبد النبي سلامة ١٩٩١)، (عفاف ممدوح سالم١٩٩١)، (دافيس سميث وآخرون١٩٩١)، (جيري ١٩٩٣)، (كريمان عويض ١٩٩٤)، (شيرين الدسوقي ١٩٩٥)، (عزة محمد سليمان ٢٠٠١)، حيث أكَّدت نتائج هذه الدراسات على استمرار تأثير البرامج المقدمة للتلاميذ حتى فترة المتابعة الخاصة بكل برنامج، ومن ثَمَّ استمرار تحسن المهارات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة للتلاميذ ذوي الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة والأكاديميَّة.

***

• نتائج الفرض العاشر، وتفسيرها:

(لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى والمجموعة التجريبيَّة الثانية بعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة).

وللتحقُّقِ من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (مان ويتني) لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى، ومتوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة الثانية بعد تطبيق البرنامج. وذلك على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. والجدول (١٧) يوضِّح قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى، وبين

متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة الثانية.

جدول (١٧)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة الأولى والمجموعة التجريبيَّة الثانية على مقياس صُعُوبات التَّعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. (ن=٢٠)

الأبعاد	اتجاه الفروق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صُعُوبات في المهارات الاجتماعيَّة	تجريبيَّة أولى	٦	١١.٨٣	٤١	- ٠.٦٧	غير دالَّة
	تجريبيَّة ثانية	١٤	٩.٩٣	١٣٩		
الصُعُوبات الانفعاليَّة	تجريبيَّة أولى	٦	١١.٧٥	٧٠.٥٠	- ٠.٦٣	غير دالَّة
	تجريبيَّة ثانية	١٤	٩.٩٦	١٣٩.٥		
صُعُوبات في تكوين الصداقات	تجريبيَّة أولى	٦	١٣	٧٨	- ٠.١٧	غير دالَّة
	تجريبيَّة ثانية	١٤	١٠.٦٤	١٤٩		
صُعُوبات في العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة	تجريبيَّة أولى	٦	١٣	٧٨	- ١.٢٥	غير دالَّة
	تجريبيَّة ثانية	١٤	١٠.٧٥	١٤٨		
الدافعيَّة للإنجاز	تجريبيَّة أولى	٦	١٠.٣٣	٧٢	٠.٨٤	غير دالَّة
	تجريبيَّة ثانية	١٤	١٠.٥٧	١٤٨		
الدرجة الكليَّة	تجريبيَّة أولى	٦	١٢	٧٢	٠.٧٥	غير دالَّة
	تجريبيَّة ثانية	١٤	٩.٨٦	١٣٨		

يتَّضح من جدول (١٧) عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، وعلى الدرجة الكليَّة للمقياس بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة الثانية بعد تطبيق البرنامج، ولمعرفة أي من المجموعتين (التجريبيَّة الأولى - التجريبيَّة الثانية) تحسَّن بدرجة أكبر، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابيَّة لدرجات كل من المجموعة التجريبيَّة الأولى والمجموعة التجريبيَّة الثانية، قبل وبعد تطبيق البرنامج، ثم حساب الفروق بين القياسَيْنِ القَبْلي والبَعدي.

وفيما يلي جدول (١٨) يوضِّح متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة الأولى والمجموعة التجريبيَّة الثانية، والفروق بينهما على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

جدول (١٨)

قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة الأولى ومتوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة الثانية قبل وبعد تطبيق البرنامج والفروق بينهما على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. (ن = ٢٠)

الأبعاد	مجموعة تجريبيَّة أولى ن = ٦			مجموعة تجريبيَّة ثانية ن = ١٤		
	قبلي	بعدي	الفرق	قبلي	بعدي	الفرق
البعد الأول	٣٢.٠٠	٢١.٣٠	١٠.٧٠	٢٨.٧٠	٢٠.٤٠	٨.٣٠
البعد الثاني	٣١.٧	١٩.٧٠	١٢.٠٠	٢٧.٥٠	١٩.٠٠	٨.٥٠
البعد الثالث	٢٧.٢٠	١٨.٣٠	٨.٩٠	٢٤.٨٠	١٨.٦٠	٦.٢٠
البعد الرابع	٣٣.٠٠	٢٥.٣٠	٧.٧٠	٣٣.٧١	٢٣.٠٠	١٠.٧٠
البعد الخامس	٣١.٧٠	٢٣.٢٠	٨.٥٠	٣٥.٦٤	٣٤.٠٠	٦.٦٤
الدرجة الكليَّة	١٥٥.٠٠	١٠٨.٠٠	٤٧.٨	١٥٧.٠٠	١١٥.٠٠	٣٥.٣٠

يتَّضح من الجدول (١٨) أن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة الأولى في القياسَيْنِ القَبْلي والبَعدي أكبر من الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية، في القياسَيْنِ القَبْلي والبَعدي، مما يشير إلى أن المجموعة التجريبيَّة الأولى، وهم من التلاميذ ذوي الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة قد تحسَّنوا بدرجة أكبر من تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية، وهم التلاميذ ذوي الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، وتزداد لديهم أيضًا الصُعُوبات الأكاديميَّة. وبذلك يكون مجموع الصُعُوبات لدى المجموعة التجريبيَّة الثانية أكبر من الصُعُوبات لدى المجموعة التجريبيَّة الأولى وهذا يؤثر على التحسن في

المهارات الاجتماعيَّة في المجموعة التجريبيَّة الثانية.

* * *

• نتائج الفرض الحادي عشر، وتفسيرها:

(توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية في مستوى التحصيل الدراسي في كل من (اختباري اللغة العربيَّة -الحساب) في الفصل الدراسي الأول، ومتوسطات درجات نفس المجموعة (التجريبيَّة الثانية) في الفصل الدراسي الثاني).

وللتحقُّقِ من هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ويلكوكسون) بين متوسطات درجات مستوى التحصيل الدراسي في كل من اختباري (اللغة العربيَّة والحساب) في الفصل الدراسي الأول، ومتوسطات درجات نفس المجموعة في الفصل الدراسي الثاني.

جدول (١٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية في كل من اختباري (اللغة العربيَّة والحساب) في الفصل الدراسي الأول و الثاني:

الأبعاد	اتجاه الفروق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة
لغة عربيَّة	سلبي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	- ٣.٢٩	(٠.٠١)
	إيجابي	١٤	٧.٥٠	١٠٥		
حساب	سلبي	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	- ٣.١٩	(٠.٠١)
	إيجابي	١٣	٧.٠٠	٩١.٠٠		

يتَّضح من جدول (١٩) وجود فروق دالَّة إحصائيًّا، وأن قيم (Z) دالَّة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني تحسن أفراد المجموعة التجريبيَّة الثانية الذين تعرضوا للبرنامج المعرفيّ السُّلوكيّ، والذي يتضمن مجموعة من الفنِّيات، من بينها التعليمات الذاتيَّة، حيث يشكو غالبيَّة المعلمين والمعلمات من ردِّ التلاميذ السريع على الأسئلة قبل الانتباه إليها جيدًا ومعرفة مضمونها وعناصرها؛ مما يوقع التلميذ في الخطأ، ويجعله يندرج تحت التلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم الأكاديميَّة.

وتتَّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (ديمرس ١٩٨١)، (أحمد عواد ١٩٨٨)،(فتحي الزيات ١٩٨٩)، (فيرجينيا كيلي ١٩٩٠)، (هويدة حنفي ١٩٩٢)، (شيرين الدسوقي ١٩٩٥)، (سيد مصطفي درغام ١٩٩٦)، (وليامز وآخرون ١٩٩٦)، (خيري أحمد حسين حامد ١٩٩٧)، (ومصطفي أحمد حسن ١٩٩٧)، (عزة محمد سليمان ٢٠٠١).

حيث أكَّدوا على أهميَّة التدريب المعرفيّ والعلاج السُّلوكيّ في خفض صُعُوبات التعلُّم الأكاديميَّة للأطفال.

***

• نتائج الفرض الثاني عشر، وتفسيرها:

(لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى من الذكور، ومتوسطات درجات نفس المجموعة من الإناث بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة).

وللتحقُّقِ من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ويلكوكسون)

لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى من الإناث، ومتوسطات درجات تلاميذ من الذكور بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة؟

والجدول (٣٧) يوضِّح قيم **(Z)** لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى من الذكور والإناث.

جدول (٢٠)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى من الذكور والإناث بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. (ن= ٦)

الأبعاد	اتجاه الفروق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صُعُوبات المهارات الاجتماعيَّة	سلبي	٢	٢.٥	٥.٠٠	- ٠.٩	غير دالَّة
	إيجابي	٢	٣.٠	٦.٠٠		
الصُعُوبات الانفعاليَّة	سلبي	٣	٢.٠	٦.٠٠	- ١.٦	غير دالَّة
	إيجابي	٢	٣.٠	٦.٠٠		
صُعُوبات في التفاعل الاجتماعي	سلبي	٤	٢.٥	١٠.٠٠	- ١.٤	غير دالَّة
	إيجابي	١	٣.٠	٣٠.٠٠		
صُعُوبات في دعم العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة	سلبي	٣	٢.٣	٧.٠٠	١.٨	غير دالَّة
	إيجابي	١	٢.٠	٢.٠٠		
صُعُوبات الدافعيَّة للإنجاز	سلبي	٢	١.٥	٣.٠٠	- ٠.٧٥	غير دالَّة
	إيجابي	٢	١.٥	٣.٠٠		
الدرجة الكليَّة للمقياس	سلبي	٣	٣.٠	٩.٠٠	١.٥	غير دالَّة
	إيجابي	١	١.٠٠	١.٠٠		

يتَّضح من الجدول (٢٠) عدم وجود فروق دالَّة على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، وعلى الدرجة الكليَّة للمقياس، كما يوضِّح فاعليَّة وجدوى

البرنامج في التقليل من حدَّة الصُعُوبات لدى الذكور والإناث بنفس الدرجة لتلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى، والتي تعرضت للبرنامج المستخدم؛ مما يجعلهم أكثر مرونة وفهمًا وحرصًا على الاستفادة الكاملة من فنِّيات البرنامج، وما تميز به من فنِّيات وخبرات تربويَّة مختلفة، إلى جانب قيام هؤلاء التلاميذ بعدد من السُّلوكيّات المقبولة اجتماعيًّا، بالإضافة إلى إكسابهم بعض المعارف، والمعلومات المرتبطة بالجانب المعرفيّ للبرنامج، وعلى الجانب الآخر من البرنامج المرتبطة بالجانب السُّلوكيّ تم تدريب التلاميذ على بعض المهارات الاجتماعيَّة بالنسبة للذكور والإناث؛ مما يزيدهم من توافقهم الشخصي والاجتماعي.

وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (سهير ميهوب ١٩٩٥) و(آدم اسكوت ١٩٩٨) و(عزة محمد سليمان ٢٠٠١). حيث قارنوا بين الذكور والإناث بالنسبة للمجموعات التجريبيَّة. وأكَّدت النتائج على فاعليَّة تدريب الأطفال الذكور والإناث ذوي صُعُوبات التَعَلُّم في تحسن مهاراتهم المعرفيّة والأكاديميَّة والاجتماعيَّة والانفعاليَّة. فقد وجدت عدم فروق بين الذكور والإناث بعد تطبيق البرنامج.

***

• نتائج الفرض الثالث عشر، وتفسيرها:

(توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبيَّة الثانية من الذكور، ومتوسطات درجات التلاميذ من الإناث بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة).

وللتحقُّقِ من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ويلكوكسون) لتحديد

وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ من الذكور والإناث بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، وجدول (٢١) يوضِّح قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية من الذكور والإناث.

جدول (٢١)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية من الذكور، ومتوسطات درجات نفس المجموعة من الإناث بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة . (ن = ١٤)

الأبعاد	اتجاه الفروق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صُعُوبات المهارات الاجتماعيَّة	سلبي	٥	٧.٥	٣٧.٥٠	- ١.٤٥	غير دالَّة
	إيجابي	٣	٤.٢٢	١٢.٦٦		
الصُعُوبات الانفعاليَّة	سلبي	٤	٤.٩٠	١٩.٦٠	١.٣٦	غير دالَّة
	إيجابي	٦	٦.٢٥	٣٧.٥		
صُعُوبات في التدخل الاجتماعي	سلبي	٣	٣.٤٠	١٠.٢٠	٠.٨٥	غير دالَّة
	إيجابي	٤	٤.٦٠	١٨.٤٥		
صُعُوبات في دعم العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة	سلبي	٢	٣.٠٠	٦.٠٠	١.٤٨	غير دالَّة
	إيجابي	٥	٤.٤٠	٢٢.٠٠		
صُعُوبات الدافعيَّة للانجاز	سلبي	٤	٩.٦٠	٤.٦٣	-٠.٧٩	غير دالَّة
	إيجابي	٤	٤.٠٠	١٦		
الدرجة الكليَّة	سلبي	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠	١.٦٤	غير دالَّة
	إيجابي	٦	٥.٤٠	٣٢.٤٠		

يتَّضح من جدول (٢١) عدم وجود فروق على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، وعلى الدرجة الكليَّة للمقياس بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية من الذكور والإناث بعد تطبيق البرنامج، وهذا

يعني أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في مستوى تحسُّن المهارات الاجتماعيَّة لديهم، وفي مستوى الدافعيَّة للإنجاز. فقد تؤكِّد نتائج هذا الفرض نتائج الفرض الثاني عشر، وتتَّفق مع نتائج دراسة كل من (Maccoby & Jacklin 1997) و(محمد عماد الدين إسماعيل ١٩٩٨) أن الإناث يتساوين مع البنين، وأحيانًا يتفوَّقْن على الذكور، ويميل الدافع للإنجاز عند البنين إلى أن يظل كامنًا حتى تحرِّكه ظروف المنافسة.

***

• خلاصة النتائج:

يتَّضح من نتائج الدِّراسَة الحاليَّة مدَى فاعليَّة البرنامج المعرفيّ السُّلوكيّ في علاج الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم، وذلك من خلال حضور التلاميذ جلسات البرنامج التي تضمنت فنِّيات تعديل البناء المعرفيّ، والتعليمات الذاتيَّة، والتعزيز، والتغذية الراجعة، واللعب.

وقد ظهر تحسُّن سلوك الأطفال حيث انخفضت الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة بصورة ملحوظة، ويتفق ذلك مع معظم الدراسات السابقة والبحوث المرتبطة بموضوع الدِّراسَة الحاليَّة.

وفيما يلي مناقشة نتائج أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة طبقًا لنتائج الدِّراسَة الحاليَّة، فقد أظهرت النتائج تحسنًا واضحًا في البُعد الأول من أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، ممثَّلًا في (صُعُوبات في المهارات الاجتماعيَّة) والذي يعكس قدرة التلاميذ على فنِّيات التعامل والتفاعل الاجتماعي عن طريق أن يفكر التلميذ بصوت عالٍ قبل إصدار الإجابة حتى يمكن التقليل من اندفاعه.

ففي الجلسات (الثانية والثالثة والرابعة) قام الباحث بتدريب الأطفال ذوي الصُعُوبات التَعَلُّم الأكاديميَّة، وذوي الصُعُوبات الاجتماعيَّة الانفعاليَّة على تنمية قدرة التلاميذ على الإنصات من خلال التفاعل الاجتماعي، وإكساب التلاميذ بعض المعلومات والمعارف، واستخدم الباحث بعض الفنِّيات من بينها إعطاء التعليمات الذاتيَّة، ولعب الدور والتعزيز، وقد أدَّى هذا إلى تعديل معرفيٍّ سلوكيٍّ لهؤلاء الأطفال المشاركين في البرنامج، وتحسنت المهارات الاجتماعيَّة بالنسبة

للمجموعتين التجريبيَّتين التي داومت على الاهتمام بالبرنامج وحضور جلساته، وقد ظهر ذلك على سلوك الأطفال.

ويرى الباحث أن التحسن الذي طرأ على (المهارات الاجتماعيَّة) يرجع إلى فاعليَّة البرنامج، حيث استهدف البرنامج (الجانب السُّلوكيّ) لتلاميذ المجموعات التجريبيَّة، فركَّز على تدريب الأطفال مجموعة من المهارات الاجتماعيَّة اعتمادًا على اللغة الصامتة غير المنطوقة، مثل التعبير بالوجه، كالابتسامة واستخدام نغمة وإيقاع الصوت، كما تم تدريب الأطفال على التعبير اللفظي السليم، وكيفيَّة استخدام تزويد الأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم بالمعلومات والمعارف فيما يتعلق بطريقة تنمية المهارات الاجتماعيَّة .

وجاءت النتائج الإحصائيَّة على هذا البُعد لتؤكِّد ذلك:

وجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للعيِّنة الكليَّة، وفي المجموعة التجريبيَّة الأولى، وفي المجموعة التجريبيَّة الثانية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس القَبْلي، في حين لم تظهر فروق بالنسبة للمجموعات الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج.

كما وجدت فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعات التجريبيَّة والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعات الضابطة.

وهذا يعني أنه حدث تحسُّن لدى تلاميذ المجموعات التجريبيَّة التي شاركت في البرنامج، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى زيادة مستوى الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الصُعُوبات

الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. وتتَّفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة، حيث أكَّدوا على فاعليَّة وتدريب الأطفال ذوي الصُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

ويؤكِّد ذلك دراسة (Jacqueline ٢٠٠٠) عن نتائج التحليل الذي قام به كل من (سركتش ودوماس ١٩٩٦ Serketich &Dumas) لعدد (٢٦) دراسة، حيث أشارت هذه النتائج إلى أن الأطفال الذين شاركوا في البرنامج المعرفيّ السُّلوكيّ كانوا أكثر توافقًا، وتحسَّن سلوكهم بنسبة تزيد عن (٨٠٪) مقارنة بالأطفال الذين لم يشاركوا في البرنامج.

(Jacqueline, 2000, P. 578)

وبالنسبة للنتائج الخاصة بفروض المتابعة، فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسَيْنِ البَعدي والتتبُّعي لأفراد المجموعة التجريبيَّة.

وهذا يعنى استمرار التأثير الإيجابي والفعال للبرنامج في تحسين المهارات الاجتماعيَّة للأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم، وذلك بعد فترة متابعة بلغت شهرين من تاريخ الانتهاء من تطبيق البرنامج، ويفسِّر الباحث ذلك بأن الأطفال الذين شاركوا في البرنامج يدركون أهميَّة الخبرات والمهارات المتَعَلُّمة من خلال جلسات البرنامج، هذا بالإضافة إلى احتياجهم مع بعضهم البعض.

ومن هنا يؤكِّد الباحث على فاعليَّة البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعيَّة، وخفض الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.

وأما بالنسبة لنتائج البُعد الثاني من أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة

ممثلًا في (المهارات الانفعاليَّة) والذي يعكس الإدراك الإيجابي للذات، وقدرة التلاميذ على التحدث مع بعضهم البعض بصورة واضحة ومباشرة، وإظهار مشاعر الحب والدفء فيما بينهم، ومصارحتهم لبعضهم البعض في أوقات الغضب.

ففي الجلسات (الرابعة عشر والخامسة عشر) من جلسات البرنامج المخصَّص لتدريب الأطفال على مهارات الإدراك الإيجابي للذات، حرص الباحث على تزويد الأطفال بمعلومات على أساليب الإدراك الإيجابي للذات، أن كل فرد لديه نقاط قوة ونقاط ضعف، والعمل على دعم نقاط القوة والاعتماد عليها، والتخفيف من الاعتماد على نقاط الضعف، والتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم وانفعالاتهم، سواء كانت (انفعالات إيجابيَّة) تتضمن مشاعر (العطاء، الحب، المودة، السعادة)، ويمكن التعبير عن هذه الانفعالات عن طريق (المعانقة، التقبيل، كلمات التشجيع، الابتسامة أو (انفعالات سلبيَّة))، والتي تتضمن مشاعر (الخوف، الغضب، الوحدة، القلق، الحزن، خيبة الأمل، الفشل).

وهذه الانفعالات ترتبط بالأحداث السلبيَّة، وتفقد الفرد قدرته على ضبط نفسه، والتركيز في الموقف لفهم أبعاده المختلفة بطريقة صحيحة، كما أن هذه الانفعالات تضعف العلاقات بين الأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم؛ ولذا يجب أن تكون الاستجابة الانفعاليَّة التي تصدر من الطفل مناسبة للموقف الذي يمرُّ به.

ولقد وجد الباحث أن تعليم الأطفال استخدام فنِّيات إعادة البناء المعرفيّ والتعزيز، وإعطاء التعليمات الذاتيَّة، قد أدَّى إلى تعديل معرفيٍّ سلوكيٍّ لدى الأطفال المشاركين في البرنامج؛ لذا فقد تحسنت المهارات الانفعاليَّة بالنسبة

للمجموعة التجريبيَّة التي داومت على الاهتمام بالبرنامج وحضور جلساته.

ويرى الباحث أن التحسن الذي طرأ على مستوى المهارات الانفعاليَّة يرجع إلى فاعليَّة البرنامج المعرفيّ السُّلوكيِّ، حيث استهدف البرنامجُ: **الجانبَ السُّلوكيَّ**، فركز على تدريب الأطفال مجموعة من المهارات التي كانت تنقصهم، مثل حريَّة التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، واحترام مشاعر الآخرين.

كما استهدف **الجانبَ المعرفيَّ**، حيث استهدف تزويد الأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم بالمعلومات والمعارف، وإعطاء التعليمات الذاتيَّة، والتفكير بصوتٍ عال.

وجاءت النتائج الإحصائيَّة على هذا البُعد بوجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للعيِّنة الكليَّة، وللمجموعات التجريبيَّة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس القَبْلي، في حين لم تظهر فروق بالنسبة للمجموعات الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج، كما وجدت فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعات التجريبيَّة والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعات الضابطة.

وهذا يعني أنه حدث تحسن لدى أطفال المجموعات التجريبيَّة التي شاركت في البرنامج، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى زيادة مستوى الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. وتتَّفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة، حيث أكَّدوا على فاعليَّة وتدريب الأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

وبالنسبة للنتائج الخاصة بفروض المتابعة، فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسَيْنِ البَعدي والتتبُّعي لأفراد المجموعات التجريبيَّة، وهذا يعني استمرار التأثير الإيجابي والفعال للبرنامج في تحسين المهارات الانفعاليَّة للتلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم، وذلك بعد فترة متابعة بلغت شهرين من تاريخ الانتهاء من تطبيق البرنامج.

ويفسِّر الباحث ذلك بأن التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج يدركون أهميَّة الخبرات والمهارات المتَعَلَّمة من خلال جلسات البرنامج، هذا بالإضافة إلى احتياجهم مع بعضهم البعض.

ومن هنا يؤكِّد الباحث على فاعليَّة البرنامج في تنمية المهارات الانفعاليَّة، وخفض الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

وأما بالنسبة لنتائج البُعد الثالث من أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة ممثَّلًا في (التفاعل الاجتماعي وتكوين الصداقات) والذي يعكس التعاون والمشاركة بين الزملاء، والمبادرة بالمساعدة، وحفظ السِّر، وستر عيوب الآخرين، ودعوة الصديق بأحب الأسماء إليه، والعفو عندما يخطئ، والتخفيف عنه إذا ما أصابه مكروه، والفرح برؤية الصديق، والاستماع إليه باهتمام.

ففي الجلسة (الثالثة عشر) من جلسات البرنامج استطاع الباحث أن يركز على الجوانب المعرفيّة للأطفال من خلال تزويدهم بالمعلومات والقراءة بصوت مرتفع، كما ركَّز على الجوانب السُّلوكيّة من خلال تعديل طريقة وأسلوب مشاركتهم لبعضهم البعض، وأوضح الباحث للأطفال المشاركين في البرنامج أن

المشاركة والتعاون يؤدِّي إلى ترابط بين الأصدقاء وسيادة مناخ أساسه التضحية والمحبة، وفي مثل هذا المناخ يحرص كل فرد من أفراد الأصدقاء على مصلحة الآخرين، ويجد في الآخرين من يعاونه على تحقيق أهدافه ويسعى لسعادته ولو على حساب ذاته، فيسود الحب والتفاهم بين الأصدقاء، بحيث يعطيهم الثقة بالذات والرضا عن الحياة وتقبلها.

ولقد وجد الباحث أن تدريب التلاميذ على (مهارات التفاعل وتكوين الصداقات) مع استخدامه فنِّيات إعطاء التعليمات الذاتيَّة للفرد، وإعادة البناء المعرفيّ والتعزيز والتغذية الراجعة، قد أدَّى إلى تعديل معرفيّ سلوكي لدى التلاميذ المشاركين في البرنامج؛ لذا فقد تحسَّنت مهارات التفاعل الاجتماعي بالنسبة للمجموعات التجريبيَّة التي داومت على الاهتمام بالبرنامج وحضور جلساته، وقد ظهر ذلك على سلوك التلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم.

ويرى الباحث أن التحسُّن الذي طرأ على مستوى التفاعل وتكوين الصداقات لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم المشاركين في البرنامج يرجع إلى فاعليَّة البرنامج.

وجاءت النتائج الإحصائيَّة على هذا البُعد لتؤكِّد ذلك:

وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للعيِّنة الكليَّة وعيِّنة المجموعات التجريبيَّة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس القَبْلي، في حين لم تظهر فروق بالنسبة للعيِّنة الكليَّة وعيِّنة المجموعات الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج.

كما وجدت فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للعيِّنة الكليَّة،

والمجموعات التجريبيَّة والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعات الضابطة.

وهذا يعني أنه حدث تحسن في مستوى مهارات التفاعل، وتكوين الصداقات لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم المشاركين في البرنامج، وظهر هذا التحسن على هؤلاء الأطفال، حيث أشارت النتائج إلى انخفاض سلوكهم، والذي اتضح من انخفاض درجاتهم على مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة؛ مما يؤكِّد فاعليَّة البرنامج.

وبالنسبة للنتائج الخاصة بفروض المتابعة، فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسَيْنِ البَعدي والتتبُّعي لأفراد المجموعات التجريبيَّة.

وهذا يعني استمرار التأثير الإيجابي والفعال للبرنامج في تحسين المهارات الاجتماعيَّة للأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم، وذلك بعد فترة متابعة بلغت شهرين من تاريخ الانتهاء من تطبيق البرنامج.

وفيما يتعلق بنتائج البُعد الرابع من أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة (دعم العلاقات الأسريَّة والمدرسيَّة) والذي يعكس مدَى الالتزام بالقواعد التي تحددها الأسرة والمدرسة، وتوجيه وإرشاد التلاميذ الذين يسيئون التصرف في بعض المواقف، وترابط التلاميذ مع الأسرة، وعدم تأثرهم بأي شيء خارجي، وحسن التصرف في الحالات والظروف الطارئة.

ففي الجلستين (الحادية عشر والثانية عشر) من جلسات البرنامج المخصَّص لتدريب التلاميذ ركَّز الباحث على تزويد الأطفال بمعلومات وقواعد ضبط السلوك والأساليب المختلفة لمهارات التعامل مع جميع أفراد الأسرة في المنزل

والمعلمين في المدرسة.

كما استخدم الباحث فنِّيات لعب الدور والتعزيز والتغذية الراجعة في تعديل السلوك التلاميذ، وأكَّد الباحث للأطفال المشاركين في البرنامج على أهميَّة علاقة الأسرة بالمدرسة؛ لأن هذا ينعكس على صحة الطفل النفسيَّة ومستوى تحصيله الدراسي.

وأما بالنسبة لنتائج البُعد الخامس من أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة ممثَّلًا في (الدافعيَّة للإنجاز)، والذي يتضمن توفير فرص النجاح للتلاميذ من خلال تجنب مواقف الفشل، وممارسة الأنشطة التي يحقِّق فيها التلاميذ قدرًا من النجاح.

ففي الجلسة (الرابعة عشر) من جلسات البرنامج العلاجيّ المخصَّص لتدريب التلاميذ على تنمية الدافعيَّة للإنجاز ركَّز الباحث على استثارة دافعيَّة التلاميذ من خلال الأنشطة والوسائل التعليميَّة الجذابة والمثيرة للتَعَلُّم الفعَّال، ولقد وجد الباحث أن تدريب التلاميذ على بعض المهارات التي تعمل على تنمية الدافعيَّة للإنجاز مع استخدامه فنِّيات لعب الدور وإعادة البناء المعرفيّ والتعزيز والتغذية الراجعة قد أدَّى إلى تعديل معرفيّ سلوكي لدى تلاميذ المجموعات التجريبيَّة المشاركة في البرنامج.

ويرى الباحث أن التحسن الذي طرأ على هذا البُعد يرجع إلى فاعليَّة البرنامج.

وجاءت النتائج الإحصائيَّة على هذا البعد لتؤكِّد ذلك:

وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للعيِّنة الكليَّة وعيِّنة المجموعات التجريبيَّة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس القَبْلي، في

حين لم تظهر فروق بالنسبة للعيِّنة الكليَّة وعيِّنة المجموعات الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج.

كما وجدت فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للعيِّنة الكليَّة، والمجموعات التجريبيَّة والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعات الضابطة.

وهذا يعني أنه حدث تحسن في مستوى الدافعيَّة للإنجاز لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم المشاركين في البرنامج، وظهر هذا التحسن على هؤلاء التلاميذ، حيث أشارت النتائج إلى انخفاض سلوكهم، والذي اتضح من انخفاض درجاتهم على مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة مما يؤكِّد فاعليَّة البرنامج.

وبالنسبة للنتائج الخاصة بفروض المتابعة، فقد كشفت النتائج عدم وجود فروق بين القياسَيْنِ البَعدي والتتبُّعي لأفراد المجموعات التجريبيَّة.

وهذا يعني استمرار التأثير الإيجابي والفعَّال للبرنامج في تنمية الدافعيَّة للإنجاز للتلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم، وذلك بعد فترة المتابعة التي بلغت شهرين من تاريخ الانتهاء من تطبيق البرنامج.

مما سبق يتَّضح أن البرامج المعرفيّة والسُّلوكيّة لها هدف عام مشترك، هو تعليم وتدريب التلاميذ على المهارات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة التي تؤثر بشكل إيجابي على نمو الأطفال العاديين بوجه عام، وعلى التلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم بوجه خاص.

****

الفصل السادس

ملخصُ الدِّراسَة، والدِّراسات المقترَحة

أولاً: ملخص الدِّراسَة.

ثانيًا: التوصيات و التطبيقات التربوية.

ثالثًا: الدِّراسات والبحوث المقترحة.

• أولاً: ملخص الدِّراسَة:

مقدِّمة:

يمثل الأطفال ذوو صُعُوبات التَعَلُّم عبئًا ليس فقط على أفراد أسرهم وإنما على جميع الأفراد المحيطين بهم من الوالدين والأقارب والمعلمين والأصدقاء. فالصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة التي يعاني منها التلاميذ تمثل عوائق بالنسبة لهم في سبيل تقدمهم في تحقيق المدرسة، وتحقيق أهدافهم في الحياة، كما أنها تمثل عائقًا ومصدرًا للإحباط أمام الوالدين والمعلمين عند محاولتهم توجيه هؤلاء الأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم.

وفي كثير من الأحيان يقف الوالدان والمعلمون حائرين أمام الكيفيَّة أو الطريقة التي يجب أن يتعاملوا بها مع الأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة؛ ولذا سعت الدِّراسَة الحاليَّة إلى إعداد برنامج معرفيّ سلوكيّ لتدريب هؤلاء الأطفال على بعض المهارات الاجتماعيَّة، وتزويدهم بالمعلومات التي من شأنها أن تزيد من قدرتهم على مواجهة الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة التي يعاني منها التلاميذ.

• مشكلة الدِّراسَة:

إن الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة التي تصدر عن الأطفال تسبب الكثير من المعاناة النفسيَّة لوالديهم ولمن حولهم من أصدقاء وأقارب، كما أنها تعوق نمو الطفل وتقدمه، وتجعل لديه مشاعر شخصيَّة بعدم قبوله اجتماعيًّا، كما تجعله عاجزًا عن التواصل والتفاعل مع الآخرين، وتعوق قدرته على التحصيل الدراسي.

وتتضح خطورة المشكلة في أن الصُعُوبات الاجتماعية والانفعاليَّة التي لا تنتهي

عند عمر معين، وإنما تستمر مع الطفل في مراحل عمره المتقدمة، وقد تؤدِّي به إلى كثير من المشكلات التي يرفضها المجتمع، وتزداد المشكلة تعقيدًا بزيادة نسبة الأطفال الذين يعانون من الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، فعلى الرغم من تباين الإحصائيَّات الخاصة بذلك، إلا أنها تؤكِّد على ارتفاع نسبة هؤلاء الأطفال.

ونظرًا لصعوبة التفاعل مع هؤلاء الأطفال، وزيادة نسبتهم جازت الحاجة إلى إجراء الدِّراسَة الحاليَّة، حيث سعت إلى تدريب الأطفال بغرض إكسابهم بعض المهارات الاجتماعيَّة التي تزيد من قدرتهم على التعامل مع الآخرين؛ ومن ثَمَّ خفض تلك الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

ومن هنا تبلورت مشكلة هذه الدِّراسَة في محاولة الإجابة على التساؤلات الآتيَّة.

***

س١: ما هي أهم الخصائص السُّلوكيّة لذوي الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة ؟

س٢: إلى أي مدَى تصاحب صُعُوبات التَعَلُّم الأكاديميَّة والمعرفيّة الصُعُوبات الاجتماعيَّة، والانفعاليَّة ؟

س٣: إلى أي مدَى يمكن أن تظهر الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة بصورة مستقلة؟

س٤: إلى أي مدَى يؤثر البرنامج العلاجيّ المستخدم في الدِّراسَة الحاليَّة في التغلب على تلك الصُّعُوبات والتخفيف من حدَّتها ؟

• أهداف الدِّراسَة:

١- التعرف على أهم الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة المصاحبة لتلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.

٢- تحديد أهم العوامل والأسباب التي تؤثر على صُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

٣- تشخيص المشكلات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة من ذوي صُعُوبات التَعَلُّم.

٤- تصميم برنامج لعلاج صُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لدى تلاميذ المجموعة التجريبيَّة عيِّنة الدِّراسَة الحاليَّة.

• أهميَّة الدِّراسَة:

تتضح أهميَّة الدِّراسَة الحاليَّة في كل من الجانبَين النظريِّ والتطبيقيِّ، فمن الناحية النظريَّة سعت الدِّراسَة الحاليَّة إلى إعداد إطار نظري تم الاستفادة منه في بناء برنامج معرفيّ سلوكيّ تضمن عددًا من المعلومات والمعارف والمهارات والخبرات التي تساعد الأطفال على التعامل مع الآخرين. ومن الناحية التطبيقيَّة قد تفيد الدِّراسَة المهتمين بالأسرة والطفل في التعرف على بعض فنِّيات واستراتيجيات التدخل العلاجيّ التي يمكن أن يسهم في تحسين وخفض الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.

• عيِّنة الدِّراسَة:

تكونت عيِّنة الدِّراسَة النهائيَّة من (٤٠) تلميذًا وتلميذة موزعين كما يلي: (٢٠) من الذكور، و(٢٠) من الإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، تتراوح أعمارهم

الزمنيَّة بين (٩: ١١) سنة. تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات على النحو الآتي:

١ـ المجموعة تجريبيَّة أولى، وتضم (٦) تلاميذ من ذوي الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

٢ـ مجموعة ضابطة أولى، وتضم (٦) تلاميذ من ذوي الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

٣ـ مجموعة تجريبيَّة ثانية، وتضم (١٤) تلميذًا وتلميذة من ذوي الصُعُوبات الأكاديميَّة، ويعانون من صُعُوبات اجتماعيَّة وانفعاليَّة (S. E.p + L. D).

٤ـ مجموعة ضابطة ثانية، وتضم (١٤) تلميذ وتلميذة من ذوي صُعُوبات الأكاديميَّة ويعانون صُعُوبات اجتماعيَّة وانفعاليَّة (S. E.p + L. D).

• أدوات الدِّراسَة:

١ـ اختبار (عَيْنِ شَمْسٍ) الذكاء الابتدائي (إعداد عبد العزيز القوصي وهدى برادة وحامد عبد السلام زهران ١٩٧٤).

٢ـ مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصريَّة.(إعداد عبد العزيز السيد الشخص، ١٩٩٥).

٣ـ الاختبارات التحصيليَّة للتعرف على حالات صُعُوبات التَعَلُّم في كل من اللغة العربيَّة والرياضيات.

٤ـ مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة (أعداد الباحث).

٥ـ برنامج تدريبي لعلاج الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة (إعداد الباحث).

• نتائج الدِّراسة:

١ـ توجد فروق داله إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى من ذوي صُعُوبات التَعَلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة ومتوسطات درجات أقرانهم من تلاميذ المجموعة الضابطة الأولى بعد تطبيق البرنامج في اتجاه المجموعة الضابطة الأولى وذلك على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

٢ـ توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لصالح القياس القَبْلي.

٣ـ لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الأولى قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

٤ـ لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى في القياس البَعدي والتتبعى وذلك على مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

٥ـ توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية من ذوي الصُعُوبات الأكاديميَّة ويعانون من صُعُوبات اجتماعيَّة وانفعاليَّة ومتوسطات درجات أقرانهم من المجموعة الضابطة الثانية، وذلك على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

٦ـ توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة

لصالح القياس القَبْلي.

٧- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الثانية قبل تطبيق ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج. وذلك على مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

٨- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية بعد تطبيق البرنامج مباشرة ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

٩- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى بعد تطبيق البرنامج مباشرة ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

١٠- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية بعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

١١- توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية في مستوى التحصيل الدراسي في كل من (اختباري اللغة العربيَّة والحساب) في الفصل الدراسي الأول ومتوسطات درجات نفس المجموعة في الفصل الدراسي الثاني لصالح متوسطات درجات الفصل الدراسي الثاني.

١٢- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الأولى من الذكور ومتوسطات درجات التلاميذ من الإناث بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

١٣ـ لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الثانية من الذكور ومتوسطات درجات التلاميذ من الإناث بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الصُعُوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

***

• ثانيًا: التوصيات والتطبيقات التربويَّة:

انطلاقا مما توصلت إليه الدِّراسَة الحاليَّة من نتائج يمكن اقتراح بعض التوصيات والتطبيقات النفسيَّة والتربويَّة:

١ـ ضرورة الاهتمام بتوعية وتدريب الأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم بالأساليب الصحيحة للتفاعل الاجتماعيِّ.

٢ـ يجب استخدام التعزيز الإيجابي (المكافأة أو الإثابة) بدلًا من العقاب في كل ما يتعلق بأمور الأطفال كلما أمكن ذلك، وإذا اضطر الوالدان أو المعلمين لمعاقبة الأطفال يمكن استخدام أساليب عقابيَّة مناسبة (العزل أو منع المكافأة) بعد التوضيح والتنبيه على عدم ممارسة السلوك غير المرغوب فيه.

٣ـ ضرورة تشجيع الأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم والعاديين على التحدث والاقتراح والمناقشة والتعبير بصراحة ودون خوف من مشاعره وأفكاره، لأن ذلك يساعد على التواصل اللفظيِّ.

٤ـ يجب أن يكون الوالدان أو المعلمون قدوة حسنة لأطفالهم، ويستخدمون الأساليب التي تلزم جانب الهدوء والصبر والفهم، حتى يساعد الأطفال على الطرق السليمة في حل المشكلات التي تواجههم.

٥ـ عدم استخفاف بأفكار الأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم أو مكانتهم الاجتماعيَّة، أو جرح مشاعرهم بأي صورة من الصور؛ لأن ذلك يعرِّضهم إلى مواقف الفشل أو الإحباط والذي يقلل من دافعيَّتهم للإنجاز.

٦ـ يجب احترام شخصيَّة الأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم والتقرب منهم، وتحسس مشكلاته، ومساعدتهم على حلها بطرق منظمة وبسيطة حتى يكتسب هؤلاء الأطفال المهارة في حل المشكلات.

٧ـ تدريب التلاميذ على المهارات الاجتماعيَّة التي تساعدهم على التوافق الشخصي.

٨ـ ضرورة تدريب التلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم على أسلوب التخاطب المهذب التي تساعدهم على تكوين علاقات إيجابيَّة مع الأصدقاء.

٩ـ تدريب الأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم على استخدام التعليمات الذاتيَّة التي تساعدهم على ضبط وتوجيه سلوكهم.

١٠ـ تدريب الأطفال ذوي صُعُوبات التَعَلُّم على فهم وجهات نظر الآخرين.

١١ـ ضرورة العنايَّة بالكشف عن التلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم كوسيلة تشخيصيَّة لعدم النجاح والتوافق المدرسي والتوافق الاجتماعي.

١٢ـ تبني الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين لأساليب وفنِّيات البرامج المعرفيّة السُّلوكيّة، واستخدامها مع التلاميذ ذوي صُعُوبات التَعَلُّم من خلال تدريبهم بالمدارس، أو العيادات النفسيَّة.

* * *

• ثالثا: الدراسات والبحوث المقترحة:

في ضوء النتائج السابقة يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث المقترحة التاليَّة:

١- فاعليَّة برنامج معرفيّ سلوكي لتحسين المهارات الوالديَّة في خفض النشاط الزائد والقلق لدى الأطفال المعاقين عقليا.

٢- فاعليَّة برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى طلاب ذوي صُعُوبات التَعَلُّم في المرحلة الثانويَّة.

٣- دراسة العلاقة بين سمات الشخصيَّة والمهارات الاجتماعيَّة لدى عيِّنة من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.

٤-فاعليَّة برنامج معرفيّ سلوكي لعلاج بعض المشكلات السُّلوكيّة الشائعة (العدوان– السرقة – الانحرافات – الإدمان – الهروب من المدرسة – النشاط الزائد) لدى عيِّنة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٥- فاعليَّة برنامج معرفيّ سلوكيّ للتخفيف من المشكلات النفسيَّة (الانطواء – القلق – الاكتئاب).

❊❊❊❊

المَلاحِق

ملحق رقم (١):

اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي.

إعداد: (عبد العزيز القوصي، هدي برادة، حامد عبد السلام زهران) (١٩٧٤م).

ملحق رقم (٢):

مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي

إعداد: (عبد العزيز السيد الشخص) (١٩٩٥).

ملحق رقم (٣):

أسماء الأساتذة المحكمين.

ملحق رقم (١)

اختبار (عَيْن شَمْس) للذكاء الابتدائي

إعداد

الدكتور عبد العزيز القوصي

كلية التربية – جامعة عين شمس

الدكتورة هدى عبد الحميد برادة — كلية التربية جامعة عين شمس

الدكتور حامد عبد السلام زهران — كلية التربية جامعة عين شمس

كراسة الإجابة

طبق الاختبار: ______________

صحح الاختبار: ______________

ملاحظات: ______________

____

____

الدرجة	
العمر العقلي	
العمر الزمني	
نسبة الذكاء	

الاسم: ______________ يوم شهر سنة

الجنس: (ذكر/ أنثى) ______ **تاريخ اليوم:** __ __ __

المدرسة: ______________ **تاريخ الميلاد:** __ __ __

الصف: ______ **الفصل:** ______ **السن:** __ __ __

المدينة أو القرية: ______________

القاهرة : ١٩٧٤م

ملحق رقم (٢)

مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي

إعداد

أ.د. عبد العزيز السيد الشخص

قسم الصحة النفسية - كلية التربية - جامعة عين شمس

استمارة جمع

بيانات عن الحالة الاجتماعية – الاقتصادية للأسرة

١- الاسم: .... المدرسة/ الجامعة: ....

٢- وظيفة رب الأسرة أو مهنته بالتفصيل: ....

٣- المرتب الشهري لرب الأسرة: ....

٤- مستوى تعليم رب الأسرة (أعلى مؤهل دراسي حصل عليه):

....

٥- وظيفة ربة الأسرة أو مهنتها بالتفصيل: ....

٦- المرتب الشهري لربة الأسرة: ....

٧- مستوى تعليم ربة الأسرة (أعلى مؤهل دراسي حصلت عليه):

....

٨- مصادر أخرى لدخل الأسرة: ....

٩- قيمة الدخل من تلك المصادر: ....

١٠- عدد أفراد الأسرة: ....

• **ملاحظة:** تحاط بيانات هذه الاستمارة بالسرية التامة- ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ملحق رقم (٣)

أسماء الأساتذة المحكّمين

د. حسام الدين عزب	أستاذ الصحة النفسية المساعد –كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. حسين الدريني	أستاذ علم النفس - كلية التربية– جامعة الأزهر
أ.د. سيد عثمان	أستاذ علم النفس - كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د. سيد صبحي	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د. عبد العزيز السيد الشخص	أستاذ علم النفس - كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د. فيوليت فؤاد إبراهيم	أستاذ الصحة النفسية المساعد –كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د. محمد إبراهيم عيد	أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د. محمد إسماعيل عمران	أستاذ علم النفس - كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د. نبيل عبد الفتاح حافظ	أستاذ الصحة النفسية المساعد –كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د. نجيب ألفونس خزام	أستاذ ورئيس قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة عين شمس

• ملحوظة: ترتيب السادة المحكّمين حسب الترتيب الأبجديّ.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو زيد سعيد الشويقي (١٩٩٠): أثر التفاعل بين التعزيز والأسلوب المعرفي على التحصيل في الرياضيات، رسالة دكتوراه، كلية تربية، جامعة طنطا.

٢. أحلام حسن محمود وعبد المجيد مرزوق (١٩٩٠): المشكلات النفسية التي يعاني منها أطفال دور الحضانة في المرحلة العمرية (٤-٦ سنوات) من وجهة نظر عينة الأمهات العاملات وغير العاملات، دراسة مسيحية استطلاعية المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري "وتنشئته ورعايته (١٠-١٣مارس) القاهرة، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس .

٣. أحمد أحمد عواد (١٩٨٨): مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلُّم لدى المرحلة الابتدائية رسالة ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٤. أحمد أحمد عواد (١٩٩٥):مدخل تشخيص لصعوبات التعلُّم لدى الأطفال، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والتوزيع والنشر.

٥. أحمد أحمد عواد، ومسعد ربيع عبد الله (١٩٩٥): "الفروق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلُّم في حل المشكلات الرياضية اللفظية " بحث في المؤتمر العلمي معهد دراسات الطفولة،جامعة عين شمس.

٦. أحمد البهي السيد وحيش (١٩٩١): استخدام بعض البرامج التعليمية فى تعديل السلوكيات غير التوافقية لدى الأحداث الجانحين، رسالة دكتوراه،كلية تربية، جامعة الزقازيق.

٧. أحمد الرفاعي غنيم ونصر محمود صبري (٢٠٠٠) : التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS ،القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٨. أحمد محمد المهدي (١٩٩٠): دراسة في تنمية السلوك الاجتماعي الايجابي عند أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

٩. السيد إبراهيم السمادوني (١٩٩٠): الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي فرط النشاط، المؤتمر السنوي الثالث للطفل، المجلد الثاني، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

١٠. السيد أحمد محمود (١٩٩٢): بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلُّم في المدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه،كلية تربية، جامعة الزقازيق.

١١. السيد عبد الحميد سليمان السيد (١٩٩٢): دراسة تحليلية لبعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلُّم، رسالة ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

١٢. السيد محمد درويش (١٩٩٠): بعض الأساليب والتوافق النفسي لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المتأخرين دراسيًا في المدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه كلية التربية، جامعة طنطا.

١٣. أمان محمود (١٩٩٧): الاضطراب النفسي والصعوبات المعرفية لدى الأطفال بطئ التعلُّم " أبحاث ودراسات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤. أميرة طه بخش (١٩٩٧): فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقليا، العدد ٢١، الجزء الأول. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس .

١٥. إميل إسحاق عبد السيد (٢٠٠٣): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الوالدية لدى الأطفال ذوي المشكلات السلوكية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٦. أنور رياض عبد الرحيم، و حصة عبد الرحمن فخرو (١٩٩٢): صعوبات التعلُّم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية، في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، الدوحة .

١٧. أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٣): بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، دراسات وأبحاث، القاهرة، الأنجلو المصرية

١٨. أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٤): دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، أبحاث ودراسات فى سيكولوجية التعلُّم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٩. أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٩): الأساليب المعرفية في علم النفس القاهرة، مجلة علم النفس، العدد ١١، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٢٠. أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٩): استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلُّم في المدرسة الابتدائية (كراسة تعليمات)، القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية .

٢١. بطرس حافظ بطرس (١٩٩٧): صعوبات التعلُّم، القاهرة، حورس

للطباعة والنشر.

٢٢. تيسير مفلح الرحيم الكوافحة (١٩٩٠): صعوبات التعلُّم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها، رسالة دكتوراه، بمعهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢٣. جمال مثقال القاسم (٢٠٠٠): أساسيات صعوبات التعلُّم، الطبعة الأولى، القاهرة، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٢٤. جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠): الاضطرابات السلوكيَّة وعلاجها، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٥. جمعة سيد يوسف (٢٠٠١): النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسيَّة " مراجعة نقدية " القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٦. جيهان العمران (١٩٩٢): التربية من أجل المستقبل لطفل الرياض في دول الخليج العربية في ضوء تحديات المستقبل والنظام الدولي الجديد، ملتقى العمل الخليجي حول رعاية الطفولة الإمارات العربيَّة المتحدة، (دبي) المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشئون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي.

٢٧. حامد العبد ونبيل حافظ (١٩٩٦): مقدمة في علم النفس المدرسي، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس .

٢٨. حامد عبد السلام زهران (١٩٨٠): التوجيه والإرشاد النفسي: ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

٢٩. حامد عبد العزيز الفقي (١٩٩٦): التأخر الدراسي، تشخيصه وعلاجه، القاهرة عالم الكتب.

٣٠. حمدي محمد إبراهيم منصور (١٩٩٠): ممارسة الاتجاه السلوكي فى خدمة الفرد مع الطفل ضعيف العقل لتعديل سلوكه اللاتوافقي ، المؤتمر الدولي للإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

٣١. خيري أحمد حسين حامد (١٩٩٧): دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدام برنامج إرشادي جمعي/ فردي، للتغلب على تلك الصعوبات لدى التلاميذ، المؤتمر الدولي للإرشاد النفسي، المجلد الثاني، جامعة عين شمس .

٣٢. رمزية الغريب (١٩٧٧): التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٣٣. سعدة أحمد إبراهيم أبو شفة (١٩٩٤): تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣٤. سعيد عبد الله إبراهيم والسيد إبراهيم السمادوني (١٩٩٧): التدخل السلوكي المعرفي لخفض الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقليًّا من الدرجة البسيطة، مجلة جامعة أم القرى، العدد (١٦) السنة العاشرة، السعودية.

٣٥. سعيد عبد الله دبيس (١٩٩٤): المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلُّم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة علم النفس العدد (٢٩) القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٣٦. سهير إبراهيم عبده ميهوب (١٩٩٥): تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقليًّا، رسالة دكتوراه، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٣٧. السيد إبراهيم السمادوني (١٩٩١): مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل، القاهرة، دار النهضة العربية.

٣٨. سيد أحمد عبده عجاج (١٩٩٥): مدى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين التفاعل الأسري وانعكاس ذلك على التوافق النفسي لدى الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية التربية فرع بنها، جامعة الزقازيق.

٣٩. سيد أحمد عثمان (٢٠٠٠): صعوبات التعلُّم،القاهرة، الأنجلو المصرية.

٤٠. سيد أحمد عثمان (١٩٨٦): الإثراء النفسي : دراسة في الطفولة ونمو الإنسان، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤١. شيرين محمد أحمد دسوقي (١٩٩٥): " صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المهارات الأولى من التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٤٢. شيفز، شارلز، وميلمان، هوارد (١٩٨٩): مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها (ترجمة : نسيمة داوود، ونزيه حمدي)، عمان: منشورات الجماعة الأردنية، الأردن.

٤٣. صبحي عبد الفتاح محمد الكفوري (١٩٩٢): تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال باستخدام برنامج للعلاج الجماعي باللعب، وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤٤. صفوت فرج (١٩٨٩): القياس النفسي، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٤٥. صلاح الدين عبد العظيم محمد السرس (١٩٩٠) : الآثار النفسية لغياب النموذج الأبوي "دراسة في عملية التنشئة الاجتماعية، رسالة دكتوراه، كلية

التربية، جامعة الإسكندرية.

٤٦. صلاح الدين علام (١٩٩٣): تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية، القاهرة، دار الفكر العربي

٤٧. صلاح الدين محمود عراقي (١٩٩١): العلاج المعرفي السلوكي ومدى فاعليته في معرِض الاكتئاب، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤٨. طلعت منصور (٢٠٠٠): بناء الإنسان لمجتمع أفضل توجهات مستقبلية مع بداية قرن جديد وألفية جديدة، المؤتمر الدولي السابع، لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

٤٩. عادل عبد الله محمد (٢٠٠١): العلاج المعرفي السلوكي أسسه وتطبيقاته، القاهرة، دار الرشاد.

٥٠. عبد الرحمن السيد سليمان (١٩٩٩): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة الجزء الأول " المفهوم والفئات "، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٥١. عبد الرحمن سيد سليمان، بطرس حافظ (٢٠٠٠): وجهة الضبط وعلاقتها بأساليب حل المشكلة لدى الأطفال المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

٥٢. عبد الستار إبراهيم، عبد العزيز الدخيل، رضوى إبراهيم (١٩٩٣): العلاج السلوكي المعرفي للطفل وأساليب ونماذج من حالاته، الكويت، سلسلة عالم المعرفة.

٥٣. عبد الستار إبراهيم(١٩٩٤): العلاج النفسي والسلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

٥٤. عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٤): مدخل إلى سيكولوجية غير العاديين، القاهرة، المطبعة الفنية الحديثة.
٥٥. عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٥): مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، القاهرة، الأنجلو المصرية.
٥٦. عبد العزيز القوصي، هدى برادة، حامد زهران (١٩٧٤): اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي، القاهرة، عالم الكتب.
٥٧. عبد القادر فراج (١٩٩٥): الخصائص الكلينيكية للأطفال ذوي صعوبات التعلُّم، مجلة علم النفس. العدد (٤٠)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٥٨. عبد الغني أحمد عكاشة (١٩٩٧): دراسة لمدى فاعلية تعديل السلوكي المعرفي في خفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٥٩. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٣): دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم بالحلقة الأولى للتعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية تربية بنها، جامعة الزقازيق.
٦٠. عبد النبي علي السيد سلامة (١٩٩١): " دراسة لبعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بهروب تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي من المدرسة (الطفولة الوسطى ٦- ٩ سنوات) " رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٦١. عزة محمد سليمان (٢٠٠١): فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعليم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة

عين شمس.

٦٢. عفاف ممدوح سالم رفعت (١٩٩١): "الاضطرابات السلوكية في أطفال المدارس الابتدائية مقارنة بين الذكور والإناث" رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦٣. علا عبد الباقي إبراهيم قشطة (١٩٩٥) : مدى فاعلية بعض فَنيَّات تعديل السلوك في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعوقين عقليا، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦٤. على محمود شعيب (١٩٨٩): دراسة لبعض مظاهر النمو لدى أطفال رياض الأطفال وعدد من العوامل الأسرية المتعلقة بها، المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري، القاهرة، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٦٥. علية جودة محمد شعبان (١٩٩٦): مدى فاعلية برنامج للمهارات الاجتماعية في تخفيف السلوك العدواني لدى أطفال المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٦٦. عمر إسماعيل علي غريب (٢٠٠٢): فاعلية برنامج إرشادي لوالدي الأطفال المساء معاملتهم على السلوك التكيفي لأطفالهما، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٦٧. فؤاد أبو حطب (١٩٨٠): علم النفس التربوي ط ٢، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٦٨. فؤاد أبو حطب، أمال صادق (١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط١ القاهرة، الأنجلو المصرية.

٦٩. فؤاد البهي السيد (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي وقياس العقل

البشري، ط ٣، القاهرة، دار الفكر العربي.
٧٠. فؤاد حامد الموافي (١٩٨٧): المشكلات السلوكية لأطفال دور الحضانة كما تراها المعلمات المؤهَّلات تربويًّا والمعلمات غير المؤهَّلات، مؤتمر معلم رياض الأطفال – الحاضر والمستقبل (١٤ – ١٦ أبريل) القاهرة – جامعة حلوان .
٧١. فائقة أحمد عبد الكريم (١٩٩١): برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للكتابة عند الأطفال من سن (٤ – ٦) سنوات، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٧٢. فاروق الروسان (١٩٨٧): العجز عن التعلُّم لطلبة المدارس الابتدائية من وجهة نظر التربية الخاصة، دراسة نظرية، المجلد ١٥، العدد ١، مجلة العلوم الاجتماعية.
٧٣. فتحي مصطفي الزيات (١٩٨٤) : نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الأداء في حل المشكلات مجلة كلية التربية، العدد السادس، الجزء الرابع، جامعة المنصورة.
٧٤. فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلُّم الأسس النظرية والتشخصية والعلاجية والشخصية، علم النفس المعرفي، القاهرة دار النشر للجامعات.
٧٥. فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٩) : " دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلُّم من تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، (مكة المكرمة)".
٧٦. فيصل الرزاد (١٩٩١): صعوبات التعلُّم لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مَسْيحِيَّة – تربوية – نفسية) العدد ٣٨، السنة ١١ من مجلة الخليج العربي بالرياض .

٧٧. فيولا الببلاوي (١٩٨٣) : الشخصية وتعديل السلوك، العدد (١٣)، سنة (٢) الكويت، مجلة عالم الفكر.

٧٨. فيولا الببلاوي (١٩٩٠): مشكلات السلوك عند الأطفال – نماذج من البحوث في تحليل وتعديل السلوك عند الأطفال، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٩. فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٧٩): دراسة العلاقة بين التحصيل المدرسي وبعض الجوانب المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٨٠. فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٩١): الأسس النفسية والاجتماعية للبرامج العقلية المعرفية واللغوية لطفل ما قبل المدرسة (٣–٦) سنوات، دراسة ميدانية، القاهرة، المركز القومي لثقافة الطفل.

٨١. كمال أحمد المنشاوي (٢٠٠٠): بعض متغيرات سمات الشخصية لدى ذوي صعوبات التعلُّم والعاديين من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية، "نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة" المؤتمر السنوي، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٨٢. كيرك وكالفنت ترجمة زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى (١٩٨٨): صعوبات التعلُّم النمائية والأكاديمية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

٨٣. لطيفة عبد الله صالح اللهيب (١٩٨٦): دراسة مشكلات أطفال الروضة ودور خدمة الفرد المقترح حيال بعضها، دراسة استطلاعية مطبَّقة على عينة من رياض الأطفال بمدينة الرياض، المجلة العربية السعودية، رسالة ماجستير، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية للبنات بالرياض، الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة

العربية السعودية.
٨٤. لويس كامل مليكة (١٩٩٠): العلاج السلوكي وتعديل السلوك، دار القلم، الكويت .
٨٥. مارزانو د.ج، بيكرنج د.أ، أريدو ج. ج، بلاكبورن ر. س، برانت، س.أ.موفت ترجمة جابر عبد الحميد، صفاء الأعسر، نادية شريف(١٩٩٨): أبعاد التعلُّم دليل المعلم، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
٨٦. محمد أمين المفتي (١٩٨٩): فاعلية أسلوب علاجي لصعوبات تعلم الصف الثامن لموضوع الأعداد الصحيحة، المجلد٢، القاهرة، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
٨٧. محمد البيلي، عبد المجيد النشواني، نبيل محمود، عبد الحافظ الشايب (١٩٩١): صعوبات التعلُّم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مَسْحِيَّة) مركز البحوث والتطوير والخدمات التربوية والنفسية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
٨٨. محمد السيد عبد الرحمن ومنى خليفة (٢٠٠٣): تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية علي المهارات النمائية، القاهرة، دار الفكر العربي.
٨٩. محمد المرشدي المرسي (١٩٩٣): التوافق وتقدير الذات لدى مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلُّم والعاديين، مجلة كلية التربية، العدد ١٧، الجزء الثاني، جامعة عين شمس.
٩٠. محمد عبد الرحيم (١٩٩٨): صعوبات التعلُّم، الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

٩١. محمد علي كامل محمد مصطفى (١٩٩٤): "فاعلية برنامج لتعديل السلوك لذوي صعوبات التعلُّم الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ "دراسة سيكوفسيولوجية " رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٩٢. محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٨٨) الطفل من الحمل إلى الرشد، الجزء الثاني، الكويت، دار القلم.

٩٣. محمد عماد الدين إسماعيل (٢٠٠٣): مذكرات طفل، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب .

٩٤. محمود عبد الحليم منسي (١٩٨٩): العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة استطلاعية في المدينة المنورة، العدد السابع، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا.

٩٥. مصطفى محمد أحمد (١٩٩٧): تأثير العوامل البيئية على صعوبات التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات البيئية، جامعة عين شمس .

٩٦. ملك محمد الطحاوي (١٩٩٠): أثر المستوى التعليمي للأم على تنشئة الطفل، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، تنشئة ورعاية " (١٠- ١٣ مارس ١٩٩٠) القاهرة : مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٩٧. ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٧): عمل الأم وحجم الأسرة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي كمحددات لإدراك الطفل للدفء الوالدي، مجلة علم النفس، العدد الرابع، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب.

٩٨. نادية إبراهيم عبد القادر أبو السعود (٢٠٠٢): فاعلية استخدام برنامج علاجي

معرفي سلوكي في تنمية الانفعالات والعواطف لدى الأطفال المصابين بالتوحدية وآبائهم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٩٩. ناريمان محمد رفاعي، محمود عوض الله سالم (١٩٩٣): "دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم"، مجلة الإرشاد النفسي، القاهرة، جامعة عين شمس .

١٠٠. ناصر دسوقي محمد موسى (١٩٩٥): دراسة تطورية لبعض الأساليب المعرفية لدى الجنسين، رسالة دكتوراه، كلية التربية،جامعة طنطا.

١٠١. نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠): صعوبات التعلُّم والتعليم العلاجي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

١٠٢. نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٩٣): السلوك العدواني والتوافق النفسي للأطفال، مجلة كلية التربية، العدد ١٧، الجزء الأول، جامعة عين شمس.

١٠٣. نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٧٨): نمو عملية التصنيف لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس .

١٠٤. كريمان عويضة منشار (١٩٩٤): العوامل المرتبطة بصعوبات التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدِّرها المعلمون، رسالة دكتوراه، كلية التربية،جامعة عين شمس.

١٠٥. هانم إبراهيم على الشبيني (١٩٨٥): السلوك المشكل لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات الأسرية، رسالة ماجستير معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٠٦. هويده حنفي محمد رضوان (١٩٩٢): برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس.

١٠٧. يوسف حنا إبراهيم (١٩٨٧): تقييم بعض المواقف السلوكية لأطفال دار حضانة، العدد (١٠) مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية.

١٠٨. يوسف وهبة جاد (١٩٩٠): الخصائص السلوكية والعقلية للأطفال ذوي الحركة المفرطة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة،جامعة عين شمس.

١٠٩. وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، قطاع الكتب (٢٠٠٢): اللغة العربية أقرأ وعبر - الصف الرابع الابتدائي.

***

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

110. Achenbach, T.M; Howeil, C., H.C.conners, C.K. (1991): National survey of problems and competencies among four to sixteen-year-olds, Monographs of the society for Research in Child Development. Serial no. 3, vol. 56.3 . pP225-228.
111. Adam scott, (1998): The effectiveness of a social cognitive problem solving; training program for children who have a learning disabilities Inc lesion, Reading Disabilities, Dissertation Abstracts International ,p.p 36.-42 .
112. Anderson, J.C., Wiliams S. McGee, R. and silva, P.A. (1987) : DSM III disorders in preadolescent children prevalence in a large sample from the several population. Archives of General Psychiatory, 44 , 69.
113. Arnkoff, D. (1987) : Client predisposition toward cognitive and social skills treatments for shyness. Journal of Integrative and Eclectic Psychotherapy, 6.2, 154-164.
114. Asarnow, J.R. & Callan, J.W. (1985) : Boys with peer adjustment problems: social cognitive process. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53, 80-87 .
115. Bender, W.N. & Smith, J.K. (1994) : Classroom behavior of children and adolescents with Learning Disabilities.Ameta–analysis. Joumal of Learning Disabilities. 23, 298-305.
116. Bird, H.R. Gould , M.S. yager , T. Staghezza, B.and Cannino, G. (1989) : Risk factors for maladjustment in puerto rican children. Journal of American Academy of Child and Adolescnt Psychiatry, 28, 836 –841.
117. Black ,F.W.(1974) : Self concepts related to achievement and age in Learning Disabled Child Development , Journal of American Academy of Child and Adolescnt Psychiatry 45,1137-1140.
118. Brenner, Viktor & Fox, Robert A. (1998): Parental discipline and behavior problems in Young Children, Jounal of Genetic Psychology, 159, 251- 257.
119. Bryan, T.(1991 b): Social problems and learning disabilities, InB.Wong (Ed.) .Learning about learning disabilities (pp. 190-231).

San Diego , Academic press.
120. Bryan, T.(1991 a) : Assessment of social cognition; Review of Research in Learning Disabilities. In H. Swanson (Ed.), Handbook on the assessment of Learning Disabilities (pp. 285 –312). Austin, Tx: pro- Ed.
121. Bryan, T.H. & Bryan, J.H.(1986): Understanding Learning Disabilities (3rd ed) . Palo Alto, CA : May field.
122. Bryan,T. H., Pearl, R., & Fallon, P.(1989): Conformity to peer pressure by students with learning disabilities : Areplication. Journal of Learning Disabilities,22.458-459.
123. Campbell S.B. (1995) : Behavior problems in preschool children : A Review of recent research. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 36. 113-149.
124. Conger, J.C & Keane, S.P. (1981) : Social skills intervention in the treatment of Isolated or with brown. Children psychological bulletin v.90,N.3 p.p. 478-495.
125. Coolige, Shelly Donald (2000): Parenting skills gains as tools for managers. Christian Science Monitor, 92, 16-20.
126. David & Peter Hall & Hall, P.D. (1996) : The child " with a disability " second edition University of Cambridge press.
127. Davis, Smith, (1991) :Related services for school- aged children with disabilities . Journal Citation, Nichcy . News Digest, V.1, N.2, p.25.
128. Demerse,L .A. (1981): Effective mainstreaming for the learning disabled student with behavior problems, Journal of Learning Disabilities,Vol . 13, No. 9,p95.
129. Earls, F.& Jung K.G (1987) :Treatment and home environment characteristics as causal factors in the early development of childhood psychopathology. Journal of American Academy of Child and Adolescent psychiatry , 26, 491-498.
130. Ehrler, David J : McGhee, Ron L .& Evans J.Gary (1999) : Extending Big –five theory into childhood : A Preliminary investigation into the relationship between Big-five personality traits and behavior problems in children. Psychology in the schools, 36,6, 451-458.
131. Eisenberg, N. (1981) : Socia lization of presocial behavior in the preschool classroom. Developmental Psychology 17,773-782.

132. Gadis, Smith (1975): Neurological implication for learning in perceptual and learning disabilities in children. Eddited by Cruickshank, W.M. & Hallahan, D .P. Psycho Educational Projects, V. 1 Syracuse University Press.
133. Gardner, W.I Robert,Smith (1991) : Research in learning and performance characteristics of the Mentally Retarded in: Neisworth , J.T and, Retardation Issues , Assessment and Intervention New York McGraw- Hill Book Company ,1978 .
134. Garner, W.I (1978) : Children with learning and behavioral problems : A behavior management approach (2nd ed.) Boston : Allyn & Bacon.
135. Gayton W.F. (1982): Utility of the behavior problem chechklist with perschool children, Journal of Clinical Psychology, vol. 38, No. 2, p.p 325-327.
136. Gloria Maccow C.(1991) : Using assessment data to plan instructional programs for students with learning difficulties. "Contemporary Education". v.62,N.4p.p. 255-258.
137. Goldsmith, J.B& MC fall, R.M. (1975) : Development and evaluation of an interpersonal skill training program for psychiatric inpatients. Journal of Abnormal psychology. 84, 51-58.
138. Gresham, F.M.,& Elliott,S.N. (1989): Social Skills assessment technology for LD Students. Learning Disabilitiy Quarterly,12,141-152.
139. Gresham,F.M.(1989): Social competence and motivational characteristics of learning disabled students In M,M. Reynolds, & H. Walberg Research and practice (pp. 283-302) . Oxford England: Pergamon Press
140. Har, E.L; Lahey, B.B (1995) : Developmental changes in attention –deficit Hyperactivity disorder in boys. In Barkely, R.A & Mash, E.J. edition, New York: Guilord press.
141. Harjani Nancy (1999): Learning disabilities Attention deficit hyperactivity disorder convention program at International Conference Center, EL, Sohafeen room. Egypt, Maadia, Cairo, 24th – 27 April.
142. Hutton, J.B., & Roberts, T.G. (1996) : Social- Emotional Dimension scale. Austin, Tx: pro-Ed.
143. Hyand, G.,& Semrund-Clickman, M. (1989): Dyslexia and brain

morphology . Psychological Bulletin, 106,447-882.

144. Jerry, Guind (1993) : Enhancing the self concept and self esteem of upper elementary grade students with learning disabilities through counseling, modeling , reverse- role tutoring and parent teacher education ED.D practicum report, Nove University.

145. Kelly, L. (1984) : Social skills training as a model of treatment for social communication problems. New York: PL enum press.

146. Kendall, P.C. (1993): Cognitive – behavior therapies with youth : guiding theory, current status, and emerging. Development. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61, 235 –247.

147. Kirk, S.A. & Chalfant, J. (1984) : Developmental and academic learning disabilities. Denver : Llove publishing.

148. Kirk, S.A. & Kirk, W.D. (1971) : Psycholinguistic learning disabilities : Diagnosis and redemption. Chicago; University of Chicago press.

149. Kuder. S, Jay (1991) : Language abilities and progress direct instruction reading program for students with learning disabilities Journal of Leaning Disabilities V.24,N.2,p.p. 124-127.

150. Kupper, Lisa, Ed (1992) : Reading and disabilities " A resource Guide. Interstate research associates, INC Washington, D.C. National Information Center for Children and youth with Disabilities, APR.

151. Ladd, G.W. & Asher, S.R. (1985) : Social skill training and children's peer relations, IL.L Abate & M.A. Milan (Eds) Handbook of social skills training and research (p.p 219-244) New York: wiley.

152. Ladd, G.W. & Mize, J. (1983) : A cognitive social learning model of social skill training.

153. Ladd, G.W. & Mize, J. (1990) : A cognitive. Social learning approach to social skill training with low status preschool children. Developmental psychology. v.20,N.3 p.p. 388-394.

154. Landry V.S. (1990) : The social competence of children. Born prematurely: Effects of medical complications and parent behaviors. Child Development , 61 . 160-165.

155. Lazarus F.W. (1984): Stroop- color–Word Test: A screening measures of selective attention to differentative attention to differentiate learning disabilities from non learning disabilities

from non Learning Disabilities Children " Psychology in the School, vol. 21, p.p 53-60.

156. Leigh, J. (1987) : Adaptive behavior of children with learning disabilities Journal of learning disabilities 20, 557-562.

157. Lerner, J.W. (1997): Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies . (7 th.d). Boston. Houghton. Mifflin Company.

158. Lori & Wiley & Sandford (1991):Impact of story–Based and problem –solving character Education on Ajtruistic behavior in the preschod. Classroom, PH.D, Boston. College, P. 195- charles, E:, an application of cognitive behavioral self- control–procedures with hospitalized adolescents, Diss. Abst. Intern, N.Y. Helengrcen way publis her, 49, PP 49-55.

159. Lyon, G.R.& Gutting, L.E (1998) : Learning disabilities in Barkley R.E & Mash E.J, (1998) : Treatment of childhood disorders. Second edition, New York the Guilford press, p.p. 468- 498.

160. Lyytinen, Paula, (1994) : Mother–child teaching strategies and learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, v.27,N.3 p.p. 186-192.

161. Mc Kinney& Feagans, (1984): Adaptive class room behavior of learning disabled students . Journal of Learning Diabilities,16,360-367

162. McCarney, S.B., & Leigh, J.E. (1990) : Behavior evaluation scale-2. Austin , Tx: pro-Ed.

163. Meichenbaum, D. (1977):Congitive behavior modification" Plenum press, New York.

164. Moss, B.A (1990) : Living skills centres Apart of Austraba's community service. British. Journal of Occupational Therapy. Vol.53(3). PP 402.

165. Nancy, Harjani (1999):Learning disabilities attention deficit hyperactivity disorder convention, program at international conference center, E.L, Sohafeen room. Egypt, Maadia Cairo, 24th 27 April.

166. Nichols, P.L., & Chen, T.C. (1981): " Minimal brain dysfunction " Lawrenece Erlbaum, Hillsadale, New Jersey.

167. Reed Dieffenbach, (1991): The relationship between facial affect decoding abilities and social competencies of student with specific learning disabilities, Dissertation Abstract International , Vol.52 (A),

No.4,p.1285.
168. Richard, G.P. Samuels, S.J. Turnure, J. and Ysseldyke, J.(1991): Sustained and selective attentin in children with learning disabilities, Journal Leaning Disabilities 23, p.p129-136.
169. Robart. L.K. (1990): Phetoritherapy revisited of its effectiveness as a treatment for communication problems. Communication education. Volume 39 . 207-226.
170. Robison & Henry (1987): The effects of cognitive behavior therapy on cerebrum specialization and achievement in learning-disabled male children, Dissertation Abstracts International , Vol. 48 (B), No. 9, p .663.
171. Sapir, Selma G.& Nitzburg, A.C. (1973) : Children with Learning problem, (Editors), New York, Brunner/ Mazel publishers.
172. Schunk, D.C (1981) : Modelling and attribution effects on children's achievement Aself-efficacy analysis. Journal of Educational of psychology
173. Silver M, I.w.& Briga J. (1981) : By what process do young children solve small number conservation problem Journal of Experimental Child Psychology 32. 115-126.
174. Silver, L.B.(1988) :A review of the federal government's Interagency Committee on Learning Disabilities report to the U.S.Congress of Learning Disabilities Focus, 3,37-80 .
175. Silver, L.B. (1971): Aproposed view on the etiology of the neurological learning disabilities syndrome. Journal of learning disabilities 4, 123-133.
176. Smith, Davis (1991): Related services for school-aged children with disabilities. Journal citation : Nichcy. News Digest, v.1,N.2 p.p. 25.
177. Smith, F,(1975) : Comprehension and Learning. New York: Holt Rinehart and Winston, P. 62.
178. Spencer, M.B. (1982) : Preschool children social cognition and cultural cognition : A cognitive developmental interpretation of race dissonant Findings. Journal of Psychology. 112 . 275-284.
179. Sprick, R.S. (1981):The solution book aguido to classroom discipline. Chicago: science research associates.

180. Sprigle . J.E& Sshaefer, L. (1983) : Longitudinal evaluation of the effects of two compensatory preschool programs on fourth –through sixth-grade students. Developmental psychological v.21,N.4 p.p. 702-708.
181. Stefanek, Edward (1984): Self statement utilization and social skill training with elementary school –aged children (Cognitive behavior therapy competence), Dissertation Abstract International, Vol.42(B), No.8,P. 3437.
182. Swift , M. (1982) : Devereux elementary school behavior rating scale (2nd ed). Devon, PA: devereux foundation.
183. Torgesen,J.K.(1982): The use of rationally defined subgroups in research on learning disabilities. In " Theory, and Research in Learning Disabilities" (J.P.Das,R.F.Mulcahy , and A.e. Wells, eds.) .pp. 111-132. Plenum press , New York.
184. Torgeson, J.L. (1982) : The learning disabilities child as an inactive learner : Educational implications. Topics in learning and learning disabilities 2 , 45-52.
185. Vaughn,S., & Haager, D.(1994):The measurment of assessment of social skills .IN G.Rlyone (Ed.), Farmes of refernce for the assessment of learning disabilities: New view of measurement issues (pp .555-570) Baltimore: Paul Bookes.
186. Walker, (1984): Teachers, assumptions regarding the severity, causes, and outcomes and behavioral problems in preschoolers : Implications for referral. Journal of consulting and clinical psychology, vol. 52, No. 5 p.p 899-902.
187. Walker, H.M., & Mcconnell, S.R. (1988) : Walker Mcconnell scale of social competence and school Adjustment. Austin, Tx: pro-Ed.
188. Weinstein, R.S. (1982) : Expectations in the classroom, Annual Conference of the American Educational research association, New York.
189. William, Brnard (1981): Cognitive behavioral treatment of hetero social Difficulties in male college student Dissertation Abstract International, Vol. 42 (B), No. 8, p.3437.
190. Zarkowsha, Ewa & Clements , John (1994) : Problem behavior and people with severe learning disabilities. Chapman & Hall (2 ed).

❊ ❊ ❊ ❊ ❊

الفهرس

۞ ۞ ۞

*** ترجمة المؤلف:**

- ولد في القاهرة عام ١٩٦٦م.
- حصل على البكالوريوس (علوم وتربية) عام ١٩٨٨م - جامعة الإسكندرية.
- حصل على دبلوم مهني في الإرشاد النفسي- كلية التربية - جامعة عين شمس١٩٩٠م.
- حصل على دبلوم خاص (الصحة النفسية) - كلية التربية - جامعة عين شمس ١٩٩٢م.
- حصل على درجة الماجستير في التربية - تخصص (صحة نفسية) - جامعة عين شمس - عام ١٩٩٧م.
- حصل على درجة الدكتوراه في (فلسفة التربية) - جامعة عين شمس - عام ٢٠٠٤م.
- عمل في العديد من المراكز العلمية المتخصصة والجامعات المصرية.
- شارك في العديد من المؤتمرات العلمية.
- عضو في الجمعية المصرية لعلم النفس.
- عضو في الجمعية المصرية للعلاجات الجماعية (EAGT).
- عضو في الجمعية المصرية للعلاج المعرفي السلوكي (ECBT).
- عضو في رابطة الأخصائيين النفسيين.
- عضو في العديد من الجمعيات المصرية للعلاج النفسي.
- عضو في الجمعية العالمية للصحة النفسية.
- عضو في مؤسسة التأهيل النفسي المصرية.

هذا الكتاب يحتوي على:

- محكَّات التعرُّف على صعوبات التعلم.
- الاتجاهات النظرية في تفسير صعوبات التعلم.
- الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.
- النشاط الزائد.
- التشتت وقصور الانتباه.
- السلوك العدواني.
- السلوك الانسحابي.
- الاندفاعية.
- ضعف المهارات الاجتماعية.
- استراتيجيات علاج الصعوبات الاجتماعية والانفعالية.

▪ ▪ ▪